

学校知の身体技法／実践知の身体技法

——^{わざ}技法としての美術教育——

中井孝章

Bodily Technique in Knowledge transmitted at School/ Bodily Technique in Tacit Knowledge ——Art Education as Performance——

TAKA AKI NAKAI

I. 序 論

——身体技法とは何か——

「我々の日常生活は、当事者による自覚の有無にかかわらず、膨大かつ驚くべき多様なミクロの技能の集積の上に成り立っている。」[福島真人, 1995;1]つまり、私たちは日常の些細な行為(技能または技法)、例えば食べる、こと、服を着ること、靴を履くこと、歩くこと、寝ること等々を行うにあたっては透明な円滑さのあまり、その行為(技能)そのものを自覚することはあり得ないが、それでもそれは暗黙的で、かつ驚くべき広がり複雑さや豊かさを持っているのである。

見方を換えれば、私たちが通常、自明なものとなっている、これら身体に関わる諸能力は、アブリオリなものとして最初から私たちのなかにビルトインされているわけではなく、ある特定の民族や文化や社会のなかで経験を通じて形成されていくものである。このように、「人間がそれぞれの社会で伝統的な態様でその身体を用いる仕方」[Mauss, 1968=1976;121]をM.モース(Mauss, M.)は「身体技法」(techniques du corps) [ibid.]と呼んだ。しかも、モース自身の述懐によると、この「身体技法」は、同じ民族、文化、社会でも時代とともに、推移していくものなのである。

さて、モースによると[ibid.;123ff.]、彼はわずか一世代の間に泳法の変化を目のあたりにしたと言う。モースが泳法の教育を受けた子どもの頃では、泳ぎを習得した後で初めて潜水を習った。しかも、潜水を習ったとき、眼を閉じて、それから水中で眼を開くように教えられた。

ところが、今日(一世代後)の泳法ではその教育方法はまったく逆を迎えることになる。すなわち、子どもを水中で眼を開いたままにしておくのに慣らすことから一切の泳法が開始されるのである。モースに言わせると、今日の泳法は、まず何よりも子どもを水に馴れさせることで、彼から水の恐怖を取り除き、安心感を作り出し、休止と運動を選択させることを企図している。

以上は潜水の技法とその教育方法の変化についてであるが、さらに泳法については一世代間により顕著な変化が見られる。すなわちそれは、平泳ぎと頭を水面に出した泳ぎからクロールへの変化である。前者の泳法は「われわれの時代の特殊な身体技法」[ibid.; 124]であり、後者の泳法は「改良された体操術」[ibid.]にほかならない。しかも、前者の泳法が主流であった頃、泳ぎ手は自分を汽船のように見立てていたため、水を呑み込んで吐き出すという慣わしがあった。しかし、後者が主流になるにつれて、こうした慣わしもなくなった。それでも、前者の泳法について教育を受けたモース自身は、こうした慣わしや技法から脱することができないと述べている。

しかも、身体技法の範囲は、泳法の技法に留まらず、すべての民族や文化において汎通的、普遍的(超歴史的)であると思われる眠り方や歩き方にまで及ぶ。例えば、チベットの運搬人は、仕事を終えた夜、火のそばに身を寄せあうようにして座り、上向きにひろげた両手で顔を覆い祈るようにして眠るといった睡眠姿勢をとる[佐々木正人, 1990;100]。この知見は、睡眠のように生物学的に最も基本的な身体の使用法(技法)でさえ、実は民族、文化、社会と時代に特殊なものであることを示して

いる。

また、歩き方について、モースは様々な人々の歩きぶりについて観察を重ねた結果、次のように述べている。すなわち「歩いている間の腕の位置や手の位置は社会的な特質を形成していて、たんに純粹に個人的で、ほとんど完全に心的な、なんらかの配慮や機構の所産ではない。」[Mauss, 1968=1976; 126] と。

ところで、歩き方という身体技法を問題にする場合、教育上、避けて通ることのできない歴史的事実がある。すなわちそれは、歩き方という身体技法がわが国の学校教育の歴史上最初に改良された、ということである。つまり、明治期に導入された近代公教育（学校制度）は、身体の改造をもって開始されたと言っても決して過言ではない。明治期までのわが国の民衆（農民）の身体と言えば、農作業に従事する伝統的な身体使用——「人体利用法」[ibid.; 128]——のために、腰が屈み、顎を突出し、四肢が折れ曲がっていた。しかも、農民が歩くときも、膝を曲げたまま、腕の反動をまったく利用することなく、右腕と右脚、左腕と左脚を揃えて突出し、交互に歩くといった、いわゆる「ナンパ」式をとっていた。これは「近代日本」以前に見られた日本人の伝統的な身体技法（所作）なのであった[cf. 武智鉄二, 1969/武智鉄二, 富岡多恵子, 1988/野村雅一, 1983; 14-15/三浦雅士, 1994; 126-168]。

しかしながら、こうした農民的な身体技法によってはわが国の近代化を実現することは不可能であった。というのも、近代化とはまず何よりも、殖産興業と富国強兵を意味するとともに、それらを実現するのに相応しい身体を必要としたからである。初代文部大臣、森有礼は、学校教育に隊列運動と集団的規律を重んじる兵式体操を教課として導入したが、それはやがてかつての伝統的な身体技法（農民的な身体所作・しぐさ）を一掃し、国民（民衆）の身体を、近代日本を築いていくことのできる、兵士的身體及び産業的身體——総じて近代国家に「従順な身体」[Foucault, M.]——へと改造していったのである（この点については別の論稿であらためて取り上げることにする）。

このように、歩き方という身体技法ひとつを取り上げても、それには社会的なもの（国家的な要請など）が精神的な働きかけ（教育）を媒介にして（民衆の）身体へと直接的に及ぼす影響を端的に見ることができる。「身体技法は、あくまで社会的学習の成果であり、歴史性的なかに深く根ざしている」[福島真人, 1995; 24] のである。その意味において、歩き方という具体的な所作のなかには、生物学（解剖学や生理学）、心理学（個人的習

慣）、社会学（文化的に構成される技法）の三重の視点——「全体的人間」の視点 [Mauss, 1968=1976; 128]——が同時に重層されているのである。

以上のことから、次のことが帰結してくる。すなわちそれは、「日常的な行為のなかに散在する、社会的無意識としての身体技法とその形成過程」[福島真人, 1995; 24] を捉えていくことが最広義の意味での「教育」と「学習」を解明することになるのではないか、ということである。従来、「教育」と「学習」について解明する場合、それは「頭のなか」での記号の操作・変換（情報処理）といった意識的な「学習」行為やそれを援助する意図的な「教育」行為だけを対象としてきた。その反面、既に民族的、文化的、社会的、歴史的に構成されてきた（または、構成されつつある）身体及び身体技法そのものを対象外として捨象してきたと言える（それを「ハビトゥス」として再定式化したP.ブルデュー [Bourdieu, P.] は唯一の例外である）。

従って、本論文では、行為としての無意識である身体技法という視点を通じて、「見る」と「描く」ことを活動の中心とする描画行為と、その教育や学習の在り方——美術教育の方法——について探究していくことにしたい。ここで身体技法の視点に基づきながら、美術教育の在り方を研究対象とする根拠は、それが前述した歩き方に劣らず——身体以外の道具を使用するという外見上の相違を超えて——、子どもを含め、私たちの知覚様式——主として視覚形式——がすでに近代的な身体技法（視覚の作法）に整序されているということ、しかもそのことを私たちがほとんど自覚することがない（できない）ということに求められる。あらかじめ述べると、「見る」ことに関わるこの近代的な身体技法とは、西欧近代に特有の遠近法的透視画法（視覚的リアリズム）という視覚形式であるが、それは無意識のレベルで私たちの知覚様式を呪縛していると言える。この点を十分に踏まえながら、従来の美術教育の問題点を指摘するとともに、新たな美術教育の在り方をマネエリスムのアプローチによって探究していくことにする（なお、本論文は描画指導を研究対象としているが、いずれそれと密接な関わりのある「書・書写」指導にまで研究対象を拡張させていく予定である）。

II. 描くことの身体技法

——「失画症」の意味するもの——

ところで、宇佐美圭司によると [宇佐美圭司, 1980; 9-10]、現代美術を志す青年たちの多くは、かなり早い時

期に、あるいは画家になろうと決意した瞬間に、写生(写実的な再現)をすることが苦痛になり、挫折してしまうと言う。この現象は、鋭敏な感性の持ち主が表現者として自立していく過程で生じるアポリアであるが、宇佐美はそれをB.ベッテルハイム(Bettelheim, B.)の「自閉症児」の症例研究にちなんで「失画症」と命名した。つまり、「失画症」とは、「写生するという表現形式が、表現者としての存在を証すには、あまりに手あかに汚れたものであり、手の運動の下から現われ出るであろう世界が、全体性の再現であるという自信が持てない」[同上；12] ことに起因する病理にほかならない。

周知のように、写真、映画、テレビ等の映像技術が発達し、三次元の空間を二次元の画像に機械的に還元・処理してしまうメディア隆盛時代——いわゆる、視覚優位の文明——にあつては、誰しも、自らの環境を通じて特殊な視覚形式、すなわち遠近法的透視画法(線遠近法)という身体技法——精確には、その理念——を否認なしに身につけてしまう。こうした視覚形式(身体技法)のもとでは、手の役割は最小限にまで切り詰められていて、手は眼で見たことを忠実に再現するという役割しか付与されていない。その反面、眼は心の眼にまで一挙に昇格する。すなわち、眼(視覚)は、精神的なアイデアに救済を求め、あらかじめ設計した表象をひたすら手(指)になぞらせようとする。その意味で、手は眼の臣下に過ぎないのである。

なかでも、眼で観察した対象を再現的に写実するという、「写生という表現形式」は、手を眼の臣下とみなすその最たるものであろう。従って、画家志望の青年たちのうちに刻印された遠近法的透視画法とそれに基づく視覚的リアリズムによっては世界はもはや新鮮なものとしては立ち現われず、それらが介在する限り、表現の現場は存在しないことになる。つまり、彼らにとって見るものが描くことを凌駕していて、表現はすでに描く手前のところで完結していると考えられる。さらに言う、見るものと描くこと、または眼(視覚)と手(触覚)が不均衡な状態に陥るとき、描くという行為は、世界と生き生きした交通を結ぶ媒体とはなり得ないのである。従って、「失画症」とは、眼(視覚)の神格化による、手(触覚)の抑圧(切り詰め)に随伴する病理であると規定できる。

こうした現象は画家を志望する青年たちのように、微細な感性を宿す人間を通じて鮮明にみえてくることがあるにしても、あいにくそうした感性を持ち合わせていない私たちごく普通の人間にも「失画症」的傾向を見出すことは決して困難なことではない。例えば、その傾向として、子どもが九歳を境にして描いた絵に面白味がなく

なり、やがて青年期を迎える頃には絵に対する関心がなくなり、描かなくなるという事態が挙げられる。想起すれば、私たちは、子どもの頃、あれ程沢山の絵を描いていたのに、大人になるにつれて絵を描かなくなる、または絵が描けなくなってしまう。確かにその原因は、言語意識の覚醒等に随伴する自我の発達によるところが大きいにもかかわらず、それ以上に画家志望の青年と同様、私たちにとっても描くという表現行為がもはや世界との交通を結ぶ上で信頼ある媒介行為(メディア)とはなり得ないことを意味している。

ただ画家志望の青年たちとは異なり、「失画症」——精確には「失画症」的傾向——が私たちにとって深刻な問題とはならず、見過ごされてしまう理由は、それが日常生活を営む上で何ら差し障りのない現象に過ぎないだけのことである。むしろ、彼らのように、視覚的リアリズムという身体技法を見過すことなく、主題化してしまうことの方が、非日常的なことなのである。それでも、私たちが描画を行うとき、「すでに描くものを決めずに描きはじめるということができない、なにをどのように描くのかというプランなしには筆を動かすことができない」[佐々木正人, 1987;162] ということは事実なのである。このとき、私たちは「描画を、『従属の記号』、プランの実行の場」[同上]とみなしているのである。

しかしながら、このように、描画(創作)を、遠近法的透視画法(という理念)に準じて、眼で見たことを表現する活動——従って、「認識を表現し従属する記号の場」[同上;163]——とみなすことは、結果として「失画症」を招来し、なおかつ描くという行為が有する、世界との独自の交通形態を見失うことになるのではなからうか。少なくとも言えることは、描画(創作)の価値が、創作活動の結果としての作品の意味——作品が「何を」主題にしているかということ——の言語的明示化に還元されるわけではないということである。むしろ、私たちにとって描画が魅力的に感じられるのは、混沌とした幼児のなぐり描きにみられるように、手の働きを介して作品が生成されてくる、動的なプロセスそのものにある。そして、このプロセスのなかで手をはじめ、身体の諸感覚が協働し合いながら、漸次記号を生成していくことにある。こうした子どもの行為は、描画(創作)が「従属の記号」であるどころか、身体による「生成的な記号活動」そのものであることを示している。そのことはまた、視覚優位に生きざるを得ない私たちが描画という表現媒体に対して信頼を回復し、「失画症」を癒す回路を発見するヒントとなり得る。

ところで、宇佐美は描画発達の障害としての「失画症」

を克服する仕掛けを「予防装置」(プリベンション) [宇佐美圭司, 1980; 10ff.] と呼んだが⁽¹⁾, それは免疫注射のように、毒を体内に仕込み、その毒をもって毒を制する、阻止と誘導の両義的な装置のことである。前述したベッテルハイムの自閉症児の研究では、産業社会の規範に押しつぶされた少年、ジョイが登場してくるが、彼は、日常の些細なことを成し遂げるのにも、ロボットのような機械仕掛けの儀礼的動作という回路を迂回しなければならなかった。例えば、ジョイ少年は、食事に取りかかるためには、目に見えない電線を床に敷く仕草をして、自分の身体を彼だけの使う電源に接続し、ついで、自分の身体を絶縁するために、架空のコンセントから食堂のテーブルまでその電線を張り渡し、そのうえで自分の体にプラグを差し込んで電流を流すという一連の架空の電線工事を必要とした [Bettelheim, 1967=1975; 7]。というのも、電流が流れて初めて、彼自身の消化装置(身体機能)は運転を開始したからである。また、ジョイは自分の寝台に複雑な装置(呼吸機械)を取り付けて、これを自動車型機械にし、その力を借りて、眠っているあいだの自分を運転させ(自分を生かし)ていた [ibid.; 8]。ジョイはこの呼吸機械(気化器)がないと呼吸することさえできないのである。

こうした予防装置は、ジョイ少年にとって生死を賭けた必死のプリベンションであったと言える。このことは、「失画症」で言うところ——ジョイほど逼迫した状況ではないと言え——、子ども(青年)が描くことの障害を克服し、その行為を通じて再び、世界との交通を取り戻していくための媒介手段に対応する。換言すると、絵を描くことそれ自体に他の表現系(メディア)によっては代替し得ない楽しみや充実感と独自の意味を見出し得ることである。それでは一体美術教育においていかなるプリベンション——精確には、美術教育の理論的基底としての発達観についてのそれ——を求めていけばよいのだろうか。それについて探究する前に——以上のことを踏まえた上で——、学校における芸術教育の問題点に関して見ていくことにする。

III. 学校知の身体技法

——「創造」神話と表現主義の隘路——

ところで、戦後の美術教育の神話と言う場合、まず筆頭に挙げられるのが「創造神話」(「個性神話」)である。美術教育における「創造神話」とは、一九世紀・ロマン主義的な「創造主義」思想(もしくは「個性主義」思想)を拡散させた、二〇世紀・表現主義思想から創出されて

きた。一九世紀・ロマン主義的な「創造主義」思想が広大な「理念」として唱えられていたのに対して、二〇世紀・表現主義思想ではそれが、最もミニマムな自己の表現活動へと限定され、従来の特権的な「創造」概念が拡散されてしまったのである [那賀貞彦, 1988a; 4]。

精確に言うところ、創造主義思想とは、ブルジョア文化の高揚した、一九世紀中期以後の四分の三世紀程度のロマン主義運動において、「創造者=神」の持つ力を「創造者=芸術家」として受け継いだ人間が、「独創」や「個性」という観念のなかに近代におけるひとつの素晴らしい人間像を見たものにほかならない。すなわちそれは、あたかも、神の如く、無から有を創造する人間として、芸術家という存在をひとつの理想的な人間像に高めてしまったのである。現代の美術教育は、いまだにこの観念と人間像を必要以上に過大視している。

ところで、美術教育における「創造主義」の成立背景となる「表現主義」とは、何であるのか。すなわちそれは、「近代の自我形成史の最終環として、すべての人間が個別に持つ内的自我の各々に固有な自己実現の論理を一般化すること」 [那賀貞彦, 1985a; 132] を意味する。それは具体的には、精神病患者や幼児も含めて、すべての人間が表現することを通じて内的自我の表出を行うこと、とりわけ内的感情を表出することである。しかも、他者との差異において極めて特異な個性を示すものであれば、何でも——たとえ、精神病患者の奇異な自己表現であろうとも——、「大衆化された創造性」として認められることになる。この場合、近代的な意味での「表現」とは、「内」(主観)と「外」(客観)を2つに分離させた上で、内なるイメージを外に取り出すこと (ausdrücken) を意味する。

ところで、一九世紀・ロマン主義的な「創造」の持つ論理は、二〇世紀・表現主義の「表現」という美術意識によって拡散され、大衆化されたと述べたが、そのとき、失われたものとは、「理念」(理想)にほかならない。この点はとりわけ重要である。何故ならば、理想としての「創造力」には、それを可能ならしめる内なる「想像力」——「イメージ」の形成力 (イマジネーション) ——の涵養の必要性という美術教育の使命が暗示されているからである [同上]。

それでは万一、「創造力」からこの理念が剥落してしまうとすればどうなるのか——それは、恐らく、自己表現における表出の論理そのものに意味を見出し、子どもの抑圧を解放することを促したり——「感情の解放」(Neill, A.S.) ——、あるいは「のびのび」とか「いきいき」とかの人間的な活性化を企図することになる。つまり、自

己の内部の表出（表現）というのは、その人なりの内部の情動、もしくは生の力を直に吐露したものとみなされる。しかも、都合のよいことに、折から発展したS.フロイト (Freud, S.), C.G.ユング (Jung, C.G.), W.ライヒ (Reich, W.), A.アドラー (Adler, A.) などの精神分析がその理論的裏づけを提供した。例えば、ユングの場合であれば、抑圧された個人の無意識、あるいは太古から人類に蓄積された集合的無意識が表現の内容であるという論理に帰結する、というようにである。

こうして、「表現主義」と「精神分析（主義）」との共犯関係によって、「創造」することの実体が失われたまま、ただ自由主義的な児童中心主義の教育観だけが跋扈することになる。例えば、F.チゼック (Cizek, F.) は、子どもへの注入主義的な美術教育を排除して、子どもの自発性における自由な表現を導くことを唱えている[Cf. 那賀貞彦, 1988a:5]。こうした考え方は、北川民次や久保貞次郎等による「創造美育協会」(1957～)——以下、「創美」と略記する——に影響を与えた。また、H.リード (Read, H.) はユングの精神分析学の影響を強く受けながら、「芸術による教育」[Read, 1943=1953]という方法論を導出したが、それは創美も含め、わが国の戦後美術教育の出発点となった。

ところで、「創造神話」の原型となる一九世紀・創造主義思想は、ルネッサンスを過大評価するあまり、前時代（中世）を不当に軽視し、歴史の流れを“あまりにも”故意に切断することになった。すなわちそれは、一九世紀～二〇世紀に特有の創造（独創）や個性を誇大に考える態度の非歴史性を伴う。そして、この一九世紀創造主義思想は、ルネッサンスに対する過大な評価という、特定的美術史観に依拠しているが、それは美術史上、実際にルネッサンスがどのような時代であったのかということが問題なのではない。とは言え、美術史上、ルネッサンスが極めて理想性の強い異常な一時期であると一般的に評価することは可能である。

なかでも、自然の数学的解明に専心したレオナルド・ダ・ヴィンチ (Leonardo da Vinci) の次の言葉は、ルネッサンス文化の特徴を端的に表現している。すなわちそれは、「他の画家の手法を決して真似てはならない。さもなければ、芸術の世界では、あなたは自然の息子ではなく、自然の孫と呼ばれることになるでしょう」というものである[瀬木慎一, 1993:42]。

また、L.B.アルベルティ (Alberti, L.B.) は、遠近法的透視画法（線遠近法）を発明したことは有名である。とりわけ、遠近法的透視画法の発明は、美術史上の大事件であり、その後、ルネッサンス文化とは切り離され、

超歴史的な形で「普遍的な」美術意識、すなわち写実的リアリズムとみなされてきた。

ここで、「創造主義」教育に関わる思想的背景を図にまとめると、次のように表すことができる。図1に示されるように、まず(a)の経路からは、「子どもの自発性における自由な表現を導く」という「創造性」重視の考え方が、(b)の経路からは、ルネッサンスの技法の影響のもと「意図的で人為的な絵の指導法としての（遠近法的透視画法を完成態とする）写実リアリズム」の考え方⁽²⁾が、各々輩出され、そして合流されて、戦後美術教育の「創造神話」を形成したことが分かる。

(b)について付加すると、遠近法的透視画法に準じた写実リアリズムの美術意識は、美術教育の現場で根強く、現在でも、その最終到達目標とみなされている。V.ローエンフェルド (Lowenfeld, V.) やG.H.リュケ (Luquet, G.H.) など大半の児童画に関する発達段階説は、遠近法的透視画法を最終到達目標としており、それに至る途中の諸段階は、この到達目標のための行程として位置づけられる（この点については後述する）。

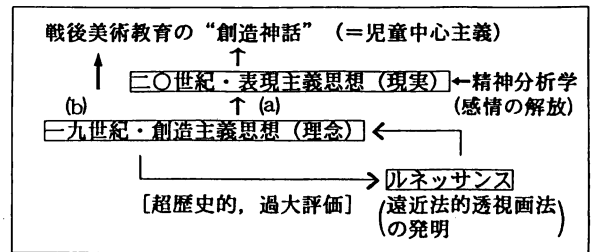


図1 戦後美術教育の「創造」神話の成立背景

例えば、リュケは、「リアリズム」という可視的自然に忠実な表現を可能にする「視覚」の働きを基準として、描画の発達段階を理論化している。その特徴は、「見る」と「頭で考えること」、すなわち視覚（目で見る）と知性（頭で考える）の対立として発達段階を記述していることにある。そして、リュケの発達段階説は、視覚と知性の相関性のもと、大きく次の4つの段階に区分される[Luquet, 1977=1979:237ff.]。

まず第1段階は、偶然的（非意図的）リアリズム期である。この画期では、子どもは他人の描く絵が特定の事物を表現したものであることを承知しているし、自分もまた線を描くことができることを知っている。しかし、子どもはまだ自分の描く線もまた事物を表現し得るものだとは思ってもみない。だからこそ、この発達画期は、偶然で非意図的な写実期（リアリズム期）と呼ばれるのである。

第2段階は、不完全なリアリズム期である。この画期では、子どもは一つひとつの細部を丹念に描くことに専念するのであるが、それらを同時に一つの全体にまとめあげることができない。つまり、子どもには描くことについての総合能力が欠如している。あるいは、描画を全体的にどのように構想し、まとめていけばよいかができないのである。要するに、目で見ることや手で描くことは発達していても、その発達の度合いに、知性（頭で考えること、すなわち総合能力や構想力といった悟性）がついていけないのである。

それに対して、第3段階は、「児童画の黄金期」と呼ばれる、知的リアリズム期である。前述した総合能力・構想力の欠如という障害を克服すると、子どもの絵はこの画期に到達する。それは知性の十全な発達を伴う写実性の段階である。ここでは、子どもは事物を表現するために単に見えているものに限らず、事物のなかに見られるあらゆる要素をことさら意識的に取り上げ、その各々を範例的な形で描こうとする。平たく言うと、子どもは実際には見えないもの、例えば家族が見える「透明」な壁を持った家などを描くようになる。こうした描画は、「透明画」あるいは「レントゲン画」と呼ばれる。つまり、この画期では、子どもは「頭で考えたことや記憶したこと」を、目で見たことに逆らってまで、写実的に描こうとするのである。

そして最終的には、子どもは第4段階、すなわち最終目標としての視覚的リアリズム期に到達する。この段階に至って初めて、子どもは、遠近法的透視画法（という技法）に従った描画、すなわち視覚と知性を十全な形で統合した描画を描くことができるようになる。子どもから見て、こうした技法による絵が描けるようになることは、彼自身、大人の仲間入りをしたことを意味する。ただ、大人たちの大半は、生涯、一〇～一二歳の子どもの絵とたいして変わらない大まかな絵しか描けないままで終わってしまうのである。

ところで、(a)と(b)は、美術教育上、相矛盾するように見えるが、(a)がその都度なされる実際の描画指導の過程に密接に関わるものであるのに対して、(b)は到達目標としての理念を示すものということで、双方はレベルを異にするため、矛盾することはない。あるいは次のように言い換えてもよい。つまりそれは、遠近法的透視画法という物質文明の所産としての技術を、その背後にある巨大な思想的背景や精神的支柱、すなわちルネッサンスという近代西欧文化から分離して捉えることである、と。物質文明（技術）と精神文化（理念）を分離する発想とは、近世幕末の思想家、佐久間象山が呼ぶところの「和

魂洋才」にほかならない。このように、技術を理念から分離して捉えることによって技術（物質文明）のスピーディな浸透をはかろうとする論法は、遠近法的透視画法という特殊な技術が子どもを含め、私たちの生活に根を降ろしていくにあたって当然対峙せざるを得ないその精神文化の部分の巧みに避けて通ろうとするものに過ぎない。そのことが、遠近法的透視画法が「近代西欧」というローカルな文脈を超えて——超歴史的な形で——、「普遍的」なものとみなされ、美術教育の現場に導入される素地を形成していると言える。

以上述べてきたように、子どもを含め私たちは、日常生活のなかで遠近法的透視画法（視覚的リアリズム）といった、特殊な——「西欧近代」に特有の——身体技法（知覚様式）を無意識的に身につけるとともに、そうして身につけた身体技法を、創造主義的な芸術教育といった、学校知の身体技法によってさらに増幅され、強化されているのである。この2つの「同型」の身体技法の重奏の結果、子どもたちにもたらされるものこそ、「失画症」であり、画一的な児童画の氾濫にほかならない。

IV. 実践知の身体技法

——「模倣—反復…習熟」——

ところで、美術教育の「創造神話」の基となる一九世紀・創造主義思想によって極力排除され、葬り去られた美術意識、すなわち「見る」と「描く」ことの伝統的な身体技法は何かと言うと、それはマネエリスムにほかならない。一九世紀・創造主義思想は、マネエリスムをルネッサンスの墮落ないしは歪曲、または中世的反動と規定して疑わなかった。それは、ルネッサンスを中世から切り離そうとしたように、ルネッサンスをマネエリスムとも無縁にしようと試みた。

しかしながら、一九世紀・創造主義思想の見解とは異なり、マネエリスムはルネッサンスが内発し、そして必然的に到達した帰結にほかならない。言い換えると、ルネッサンスこそ、極めて理想性の強い、異常な一時期だったのであり、ルネッサンスがマネエリスムに行き着くのが必然であり、マネエリスムこそが人間と歴史の常態なのである。

あるいは、J. デューイ (Dewey, J.) のように、ルネッサンスの芸術を中世の職人の技芸文化と連続的に捉えることが必要なかも知れない。すなわちデューイが述べるように、「真の芸術というものは、職人の作業から生じるものである。……ルネッサンスの芸術は偉大であったが、なぜそうかと言えば、それが、実生活の中での手に

よる技芸から生じたからである。それはいかに理想的なものであろうと、実生活から切り離された雰囲気の中で突然出現したものであったのではなくして、だんだんと、その精神的意味をもった過程へと進められていったのである」[Dewey, 1976=1985:117], と。ここでデューイが指摘するように、(美術も含めて) 芸術はすべて「手」による技芸から生成されるもの、またはその所産(帰結)であると考えられる。従って、ルネッサンスとマニエリスムや職人による技芸(職人知)を反対概念とみなすことは適切な見方であるとは言えない。

ところで、「マニエリスム」とは、「マニエラ」、すなわち「手法」をその語源とする(このことから、デューイが指摘する「手による技芸」もまた、マニエリスムとみなされてよい)。つまりその意味とは、人間の「手」による意思的な表現物たらしめようとする心的傾向(意向)のことである。普段耳にする言葉、「マンネリ(マンネリズム)」——精確にはマナリズム——は、模倣原理に随伴する、同一の描画様式やお決まりのパターンの執拗な反復から帰結する精神の枯渇を意味する(このことから、マニエリスム及びその中心原理となる模倣がネガティブに捉えられていることが推察される)。

つまるところ、「マニエリスム」は、「模倣を原理とする制作方法」であると定義することができる。そしてその対象は、既成の作品であり、その方法は、作品から作品を作り出していくというものである。総じて、マニエリスムとは、模倣を原理とする制作方法、そして作品から作品を生成していく方法、すなわち実践知の身体技法にほかならない。

以上見てきたように、「創造主義」教育の美名のもと、かえって非創造的な児童画が氾濫して止まない今日の状況とは、まさに、マニエリスムに典型される模倣原理の軽視から生じるものである。そしてその原因は、善意に溢れた多数の美術指導者の努力にもかかわらず、模倣原理の本質を真剣に理論的に解明し、その成果(理論化された知見)を現実へと適用していくことの不在に求められる。繰り返すと、「創造」と「個性」を絶対的な価値とする態度と、模倣についての固定観念の根強さが、今日までの美術教育の最大の元凶にほかならない。

しかしながら、美術史とは、本質的に画家の模倣の歴史である。美術の世界においてすら創造の可能性は極めて稀薄であり、ほんの一握りの天才以外は模倣に終始することになると言える。つまり、模倣が人間の一般的能力であることを正確に認識した上で、何事もそこから始めていくという構えが求められるのである。そのためにはまず、子どもを創造者とみなすような錯覚、ないし幻

想が、人間そのものの基底から極力払拭されなければならないと言える。創造主義に立つ人々の考え方とは異なり、むしろ現実的には、子どもこそ、最も旺盛な模倣者なのである。

ところで、「模倣」とは何かについてあらためて考えて見ると、それは「学習」という概念を語源的に解明することによって規定されてくる。すなわち、「学習」という漢語は、「まなび=なろうこと」という大和言葉へと語源的に遡及され、変換されることによって、それが実は「学ぶ=真似ぶ」と「習う=慣らう(慣ら・ふ)プラス倣う」という連関のもとに了解されることが分かる。それはまた、広辞苑では「精神・身体の後天的発達」という広義の「学習」に対応する(それは「学習」の狭義の意味である「知識・技術を『意図的に』習得すること」ではない)。このことから、この言葉に込められた人々の心性が発掘され得るのである。

まず、「まなぶ」とは、「真似ぶ」、すなわち真似て行うこと、具体的には親、兄弟、先輩など、他者の成すことを模倣して覚えることを意味する。「伝統的な学びの精神は、まわりを手本(モデル)として見習うこと」[森田良行, 1988:187]にあった。そして、「なろう」には、「慣らう」と「倣う」という2つの意味が内包されている。「倣う」とは、「真似ぶ」と同じく、他者を見習うことであり、「模倣する」ことであるのに対して、「慣らう」とは、「たびたび経験してその物事にすっかり慣れ親しむようになること」[同上:185]を意味する。その意味はまた、「習うより慣れよ」というイディオムに端的に読み取られる。すなわちこのイディオムは、教わり習っただけでは身につかないけれども、繰り返し行って慣れれば、自然と自分のものになるということを意味する。つまり、「慣らう」とは、幾度も幾度も繰り返し行っていると、「習い性となる」ことを意味する。「習慣は第二の自然(天性)である」と言われるのはこの謂いにほかならない。

こうして、「真似ぶ=慣らう・倣う」という広義の「学習」に語源的に遡及されることによって、「まなぶ=まねぶ」、すなわち広義の「模倣」の本質は、「真似ぶ+倣う」ことから、他者に依存することを、「慣らう」ことから、身体による慣れ(からだ記憶)に依存することを各々、意味することが解明される。つまり、模倣とは、広義の「学習=まねびなろうこと」とほぼ外延を同じくするのであり、それは他者の行為を真似ながら、幾度も繰り返し覚え、「身につけていく」ことなのである。

このように、他者を「真似ぶ」ことから始めて、先達を繰り返し模倣し、さらに法則や経験や理論を繰り返し模倣することで身につけ、低次から高次へと進展するの

が人間であり、人間の生涯は模倣の連続である。稀少の天才ですら、最初から純粋な個性を発揮することは皆無であり、精密な観察を行うならば、天才とは、「天才的な」模倣能力の具現者にほかならない。余談になるが、かのW.A.モーツァルトでさえ、模倣の天才なのであったと言われる。すなわち彼は、実際には小さい頃ヨゼフ・ハイドンの弟、ミヒャエル・ハイドンが作曲したものを徹底的に模倣し、その反復に伴う習熟によって彼自身の世界を切り開いたのであった。「興味深いのは、モーツァルトがハイドン（の弟）のアイデアを借用して、明らかにそれと似ているとわかりながらも、それよりもはるかにすばらしい曲に仕上がっていることである。真似しながら、手本をこえているのである。」[木原武一, 1994; 27]「彼の才能は、まなぶ才能、真似る才能なのである。」[同上; 29]

そして、ルネッサンスに活躍したミケランジェロもまた、まさしくマニエリストであった。ダ・ヴィンチは、彼の彫刻を中世の職人的作業とみなし、近代的でないと批判したが、ミケランジェロの偉業を考えると、ルネッサンスという時代もまた、マニエリズムを通じて完成されたということを否定することはできない。瀬木慎一がマニエリズム理論家の言説を敷衍して述べるように、「絵画は数学的科学の娘ではなく、自然と意匠の娘である。」[cf.) 瀬木慎一, 1993; 42]つまり、ダ・ヴィンチの見解とはまったく反対に、芸術は自然と意匠にまたがって生成されるのである。

ここで注意すべきこととは、マニエリズムの中心原理となる模倣によって得たものが、模倣に終わると決めつけることが、余りにも単純な理論に過ぎない、ということである。それとはまったく反対に、旺盛な模倣力の持ち主こそが人間としてたくましい活動力を発揮することが少なくなく、それがどこまで高揚していくかに創造性が測られる目安がある。「いずれにせよ創造は、模倣を経ずには行われぬし、模倣の段階における精神活動の積極性いかににかかっているといわなければならない。虚弱な模倣者が、強力な創造者になるということは、およそ考えられない。」[瀬木慎一, 1971; 140]

以上のことから、マニエリズム美術教育が職人知に典型される「技芸」をモデルとして構築されつつあることが分かる。ここで職人知とは、伝統的な文化や社会において身体を道具化する一定の身体技法（特定の型）を修練、すなわち模倣と反復のなかで身につけている人の属人化された知——「人格的知識」(personal knowledge; tacit knowing) [Polanyi, M.] ——のことである。この知は生得能力ではなく、修練、精確には社会的学習過

程を通じて習得されていくものである。だからこそ、それは学校知の身体技法に対比させて、実践知の身体技法と呼ぶのが相応しいと言える。

万一、この社会的学習過程を「技芸」の習得過程として定式化してみると、それは「模倣—繰り返し…習熟」と表すことができる[生田久美子, 1987; 18]。この定式化のなかでマニエリズムは、「模倣—反復」、すなわち「模倣」と「反復」の連続を意味する。そして、その連続によって、描くことへの習熟に至りつくと言える。ただ、この定式化のうち、点線で示されるように、この2つの活動を形式的にかつ機械的に実行するだけでは、子どもは「習熟」、そして本当の意味での創作に至りつくことはできない。「習熟」とは、技芸の成熟（時熟）する時間性を意味する。従ってそれは、技芸がそれを習得した——あるいは習得しつつある——子どものなかで成熟し、その実践主体に人格的な変容をもたらす状態を指すのである。あるいはそれは、子どものなかで技芸の錬磨と人格の陶冶がひとつに成り、実践主体が自ら、技芸を体得した成果を示すものである。それ故、点線に示されるように、それは子どもによって非連続的な形で達成され得るのである（むしろ、それが達成されるのは、成人してからかも知れないし、ライフワークとなるかも知れない）。

V. マニエリズム美術教育論の展開

1. 「表面」の構造変換と発生的論理

——統合的美術教育構想の原点——

さて、模倣を中心原理とするマニエリズムとそれに基づく美術教育論は、極めて具体的な「表面」を自覚するところから美術教育を新たに開始するものである。それではこの「表面」とは何か——それは取り敢えず、タブローとして完成される絵画以前の原初的な描画（「ドローイング」または「スクリブル」）が生成される発生的場所（基盤）のことであると言える。

平たく言うと、「表面」とは、制作行為によって変容可能なすべての場所であると規定し得るかも知れない。私自身が幼稚園や保育園を見聞した限りでは、ありとあらゆる空間が「表面」として保育実践に利用されていた。例えば、雨の降った翌日にスコップで運動場に彫刻したり、絵を描いたり、蒸気で曇った窓ガラスに指で絵を描いたり、教室の床に色のテープで模様をつくったり、あるいは既に描いてある絵の上にさらに色の濃いペンで絵を描いたり、ときには塗り潰してしまったり、というようにあらゆる「表面」が造形遊びの場所となり得る。子

どもにとって「表面」は至るところに見出されるのである。むしろ「表面」とは、人間によって分割され、(人間の)意識の統制下(支配下)に入る以前の、混沌としていた世界そのものと言えるかも知れない[飯田善國, 1981; 22-44]。

しかも、すべての美術(作品)は、「表面」から生成されてくると考えられる。なかでも、絵画は、視覚(眼)の働きを通じてひとつの線描(ドローイング)、すなわち痕跡によって、「表面」を「平面」へと構造変換させるところに特徴がある。つまり、視覚は、連続的にかつ無限に広がる「表面」に区切りを入れ、「図」と「地」に分節化していくという働きを持つ。こうした構造変換の有様は、次の図2のように示すことができる(ここでは主に造形面に限定して言及したい)。

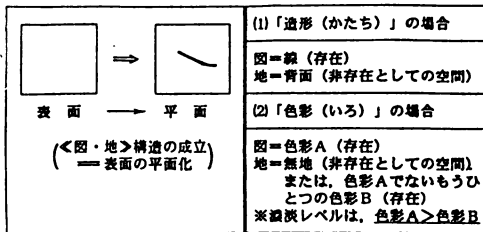


図2 「表面」の構造変換

また、絵画と並ぶ典型的な美術領域は、彫塑である。それは触覚(手)の働きを通じてふくらみを持つ対象(素材)そのものに直接切り込み、露出しているその「表面」をそのまま「立体化」していくところに特徴がある(従って、この場合、構造変換は伴わない)。つまり、触覚は、連続的にかつ無限に広がる「表面」そのものを未分節の状態のままで、変形を加えていくという働きを持つ。

このように、「表面」の自覚から開始するマニエリスム美術教育論は、2つの知覚の典型、すなわち視覚(眼)と触覚(手)の振幅のなかで、すべての美術領域を統合的に捉えていくことを可能にする(統合的な体系的美術教育の構想)。それを示したものが、表1である。表から分かるように、まず最初に、絵画教育は、図と地の論理の認識と表現によって、表面から平面への教育として構想される。そして、彫刻教育は、触覚的な凹凸の表面を、自己の身体表面から分化して露出していくことによって、表面から立体への教育として構想される。また、工芸教育(デザイン教育)は、図と地の関係を崩壊させたまま表面を完成させていくことによって——両者が完全に等価の次元で表面を堅固にしていくことによって——、表面から表面への教育として構想される。その典型は、装

飾という表面形成であり、それは触覚的な表面のまま磨かれる美術様式にほかならない。グレッツィンゲルが述べるように、それには多様な「装飾の文法」[Grözing, 1961=1970; 132]が見出される。さらに、ポスト建築教育として位置づけられる環境教育は、彫刻教育のように、触覚的なものからの分化を企図せず、生活空間を触覚的に融合させていくためのモノ作り、環境作りを行なうことによって、表面から空間への教育として構想される。

表1 マニエリスム美術教育論の構想

発生的基盤	構造変換	表面の論理とその特徴	美術教育領域	表面の類型
表面	平面	図と地の論理の認識と表現	絵画	視覚型
	表面	図と地の崩壊と表面の完成	工芸・デザイン	視覚型
	立体	触覚的な凹凸の表面と分化	彫塑	触覚型
	表面	触覚的な表面の模様の形成	装飾	触覚型
	空間	生活空間の触覚的融合	建築・環境	触覚型

以上のような美術教育の多様性は、近代的なヒューマニズムが要求する、人間性を表現するための手段の豊かさという方向ではなく、高度なメディア文化のもとでは、「表面」への多様な関わり方がその発生的な論理から平面や空間意識を生み出し得ることを子どもたちに認識させることが必要になるのである。

繰り返し強調すると、美術領域のなかで最も典型的な美術領域とは、「絵画」と「彫塑」である。そして、マニエリスム美術教育論は、このうち、「絵画」という表現系をモデルとし、基準にしながら、すべての美術教育領域を統合していくことを企図している。だからこそ、それは、「芸術」教育という曖昧な言い回しではなくて、「美術」教育——「絵画」教育——と呼ばれる必要がある。

さらに、「表面」の原型と典型をひとつずつ挙げることを通じて、感性に訴える形で「表面」の重要性をあらためて強調していくことにする。

まず、「表面」の原型とは、私たちの誰もが幼児のときに体験したことのある砂場遊びである[那賀貞彦, 1985b; 155-156]。砂場遊びは、触覚的な表現の位相から見ると、幼児の身体表面と物質(マチエール)としての砂が未分化なまま、入り混じっている状態が持続することになれば、その連続する砂の表面に対して、盛り上げられた窪みを作ったりという原初的な作業が付加されていくこともある。この意味で、砂場はあらゆる表現の広がり生成してくる場所である。すなわち、幼児は、自己の身体表面から表面の凹凸を「川」や「城壁」を構成することを通じて分離し露出したり、あるいは砂の表面か身体表面かを意識しないまま、常に触覚的な位相で行為

し、感覚し、何らかの表現に向けて自己投企を反復していくのである。このように、触覚的な作業は、連続した砂の表面を丸めて、非連続的な砂の「ダンゴ」を作ったり、それを並べて、いくつも積み重ねることを通じて、多様に展開されていくことになる。しかも、そこでの触覚的な作業は、彫刻的なモノづくりと呼び得る発生的な局面にある。

しかし、一旦、眼を上方に転じて砂場の広がりやスクウェアな画面と見立てるとき、引かれたしるしや線描から絵画へ向けての発生的な作業が始まる。つまり、砂場が一転して、子どもたちが描画を行う場所（「平面」）として認識されることになる。

さらに、まったく付加的なことではあるが、この場合、砂が時間を示すものであることから、美術が単に空間的なものではなく、時間的な行為であることを子どもたちに認識させる契機につながる。とりわけ、風雨によって砂の城や隧道が「崩壊」の危機に晒されるとき、美術（あるいはそれ以前の造形遊び）が時間的な行為（プロセス）から成立するものであることが彼らのうちに覚醒されてこよう。

こうして、砂場での造形遊びは、美術の最も根源的な触覚的表現の位相をもつと共に、その原初的な表面から、あらゆる美術が生成してくる成立基盤であると考えられる。

次に、「表面」の典型とは何かと言うと、それは私たちにとって馴染み深い落書きである。「落書きにおける、自由な、あるいは勝手な“重ね描き”は、……一つの絵画のマニエリスムの方法として、やはり過剰な表面をつくることになる。」[那賀裕子、那賀貞彦、1981；67-70]というのも、落書きでは、多様な線描によって既に汚された「表面」が、さらに濃度の強烈な線描をしるすことによって「平面」化されると共に、その「平面」化されたものが、再び、「表面」へと戻ることになるからである。その意味で、落書きとは、常に汚される表現の場所（「表面」）のことであり、反秩序的なイメージがつきまとうことになる。それ故、落書きは必然的に「過剰な表面」を作り出すのである（この場合、形のマニエリスムのみならず、色彩のマニエリスムを伴う）。

このように、「表面」の原型と典型を通じて「表面」の有する人間形成機能が顕勢化されてくるとともに、総合的な美術教育が構想される発生的な表現の場所が確認されてくると言える。

さらに「表面」についても一つ付け加えると、私たちにとってあまりにも身近なものであるためにかえって普段気づかれることのない「表面」の存在であっても、

“自分が自分であること”それ自体が自明なものではなくなる分裂病患者の世界に眼を向けるとき、その存在が鮮明に透視されてくることがある。精神科医、中井久夫が開発した絵画療法に「枠づけ法」[中井久夫、1985；192-203]と呼ばれる手法がある。この手法とは、白い画布を与えても何ら描くことのできない分裂病患者に対して、治療者の側からあらかじめ枠づけを施し、その限定された狭い枠組みのなかで自由にスクリブルを行わせ、その行為を繰り返すプロセスのなかから患者が自分自身の線分——生きられる線分——を見出すことによって、漸次、自己を修復していけるように企図されたものである。

この場合、重要なことは、治療者があらかじめ枠づけを施すことによって、「無際限に広がる」白い画布が引き起こすであろう混沌の恐怖から患者を救済するということが、マニエリスム美術教育論で言うところの、「表面」を「平面」（＝タイルのような格子状の空間）へと構造変換することに相応しているという点である。普通の人間にとっては、不自由なものとしか感じられない、制限し拘束する「枠には（分裂病者の）自由な表出を保護し開放する側面もある」[同上；200]のである（反対に、子どもであれば、その枠を「テーブル」とか「家」等に見立てて、柔軟に転用していく筈である）。

このように、普段ほとんど気づかれることがないとは言え、子どものみならず、あらゆる人間は、生きられる線分を一つひとつ自由に素描する過程のうちに——「表面」を「平面」へと構造変換するというドラマを随伴させつつ——、その都度その都度自己を見出しているのである。

2. 手と眼の協働と循環

——原初的なマニエリスムへ——

ところで、「はじめに表面ありき」を基本原理とするマニエリスム美術教育論の原型は、「原初的なマニエリスム」と呼ばれる、幼児のスクリブル（ドゥローイング）過程のうちに見出される。その原初的なマニエリスムの典型を示したものが、次の図3である[佐々木正人、1987；161]。すなわち、この図に示されるように、この描画を行った幼児は、①から⑥の順序で6枚の絵を一気に描きあげた。顔の描画は、眼と手による一連の行為の流れのなかで偶然に生成されたものである。この間、大人からの働きかけは一切行われてはいない。ただ、⑥の「顔」が描かれた直後、あらためて「顔を描いて」と求めたが、この幼児は初めから意図して顔を描くことはできなかったと言う[同上]。

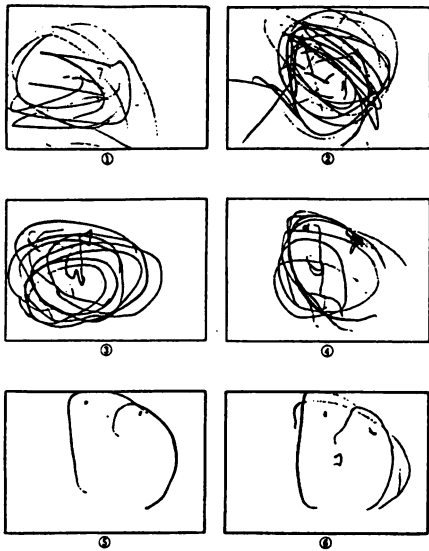


図3 原初的マニエリスムの典型例

図3から分かるように、「初期の描画の過程は、はじめはプランを持たないただの行為が、結果としてひとつの記号を生み、こんどはその記号に導かれて認識の全体が明確に方向づけられていくという、流動的な記号生成の過程をはっきり表している。」[同上;160] つまり、当初、何かを描こうというプランを持たない幼児は、「表面」に痕跡を残すことだけを楽しんでいる状態から、偶然生み出されたその痕跡（線描）に意味するものを見出し、その行為を契機にして、記号生成活動ができるようになるのである。

繰り返しになるが、まず最初、子ども（幼児）にとっては自分の手と絵筆が「表現する場所」——「表面」——に触れることが何よりの喜びであり、触覚的な働きかけ——絵画的筆触（「タッチ」[Focillon, 1955=1969; 102]）——を通じて何らかのしるしを世界に刻印していくことに、描くことの原初が見出される。この時点では子どもはまだ、自分自身の行動、すなわち世界への働きかけが「表面」を「平面」へと変容させるということを実感していなくても、暗黙裡にそれを身体で覚知し、楽しんでいる。その様子は、子どもにとって手が最大限、解放されるという意味で、まさしく手の祝祭または手の詩学と呼ぶに相応しい（ただ、これだけでは、視覚の抑圧から触覚を解放し、両者の均衡状態——鬼丸吉弘が強調する「児童画のロゴス」——を取り戻すことを志向する、現象学的な児童画研究の段階に留まってしまうことになる）。

むしろマニエリスムのアプローチからみて重要なことは、次の点である。すなわち、子どもは自らが刻印した

しるし（対象）を眼によって見ると共に認識（確認）し、その上で、描き、そしてさらに描いたものを見、再度、対象を見、描く……というように、次々と連続的に生成される自分の描き出したものを絶えず何かに見立てながら、そうした行為を媒介にして描くことの興味・関心を持続させていくということである。つまり、「子どもは、みずからの行為の痕跡としての線という〈図〉を発見し、その白い紙の上での自由さを眼と手の両方で楽しむのである。手をコントロールしつつ動かす行為そのものの喜びは、眼でその痕跡を確認できることによって一層充実したものとなる。初めから、眼と手の共同の仕事なのである。そして、その間に紙という平面の場所が介在する。絵を描くとは、紙の場所の上で手が動き、眼がそれを認識するというところから始まるわけである。」[那賀裕子, 1988;106] こうした、手と眼、あるいは触覚と視覚との絶えざる協働連関作用——とりわけ、視による見立て（認識）作用——によって、子どもの描画は一層複雑なものへと自生的に進展していくことになる。このような「眼と手の共同の仕事」を示すと、図4のようになる。

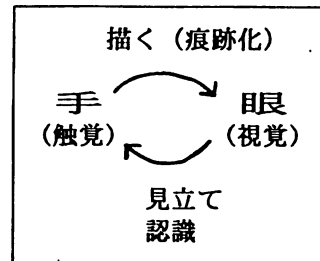


図4 原初的マニエリスムにおける、手と眼の協働と循環

さらに注意すべきなのは、子どもがかなり早い時期から自分の描画行為の結果（線分＝「図」）が世界の「表面」に構造的に変化を及ぼし、その「表面」を限定された「平面」（線分が描かれる場所＝「地」）にまで枠づけているということを認識している、という点である。大人にとっては紙が既に描かれる画布として存在しているというのは、実は錯覚に過ぎない。というのも、子どもの原初的な描画行為をみる限り、(彼にとって)紙が初めて「画面＝画布」となるのは、描く行為によって紙（素材）が「表面」を経由しつつ、それが「平面」にまで構造変換された瞬間にほかならないからである。

このように、子どもが創作によって働きかける場所としての〈表面〉が、彼自身の行為——線をしるすこと等——を通じて、単なる〈表面〉から〈平面〉へと構造変

換されると共に、〈表面〉の変容が（彼にとって）少なからず認識されることになる。眼は手がしるしづけた痕跡を追ひ、それに伴う世界変容を楽しむのであるが、ここには、子どもが自己の行為を通じて世界を変容することができるという確信（自信）と驚きが内包されている。⁽⁹⁾ さらに言う、単に手で自由自在に線をしるすだけではなく、線をしるすことが如何なる変容をもたらすのかを、子ども自身が認識していくことが必要なのである。そのことは、子どもにとって描こうとする自分の意欲や意思とその行為への意義づけが自覚されてくることを意味する。

かくして、子どもは、生きられる線分を一つひとつ自由に素描する過程のうちに——〈表面〉を〈平面〉へと構造変換するというドラマを随伴させつつ——、その都度その都度自己を見出していくのである。その意味において、「線は出現の瞬間瞬間一つの身体である。……線をひいていく私は、線を生きている。」[宇佐美圭司, 1988; 149]

3. 美術教育における時間構造の転換

——表現する場所の時間構造へ——

前述したように、マニエリスムの立場から子どもが創作を行う場所としての「表面」の存在と、その「平面」への構造変換が論述されたが、それは子ども自身に描くことの意味づけを自覚させるものであった。それでは、こうしたマニエリスムの立場から、美術教育はどのように構想し得るのであるのか。次に、IIで述べた従来の芸術教育論と比較しながらその在り方を考察していくことにしたい。

まず最初に気づくことは、マニエリスムの立場が、従来、認識の対象とはなり得なかった「表面」及びそれに対する子どもの、手による働きかけと眼による認識（確認）——手と眼の協働性と両者の絶えざる循環——を創作の核とみなし、こうしたミクロの表現過程を唯一の拠点にして、子どもの作品の生成過程を捉え直すものであるということである。従って、このとき、共に居合わせる実践者に求められるのは、あらゆる「表面」において展開される、子どもの創作、広くは造形遊びを個々の子どもの成長・発達において把握し、その連続的な進展プロセスがもつ意味を彼自身にそれとなく気づかせてやることであると考えられる。この意味で、子どもの造形遊びの内に、すなわち子どもが働きかける場所に彼自身の成長・発達の徴標が存在すると言える。つまり、子どもの成長・発達の徴標は、彼自身の主体的な内面にあるの

ではなくて、彼の行為が実際に展開される場所に見出される。

このことから、重大な態度変更が帰結してくる。つまり、それは従来の芸術教育論のように、主体的な時間意識の構造に基づく発達段階論から、マニエリスム美術教育論が提示するように、「表面」が「平面」へと形成されつつ、「作品」が生成されてくる時間の構造に基づく発達段階論へとパラダイム転換しなければならないということである。

前述したように、従来の芸術教育論は、芸術家の創造性や個性を基軸にした、いわゆる「表現主義」的な絵画論の系譜に位置づけられるものであり、その典型は、ユング＝H.リードの「芸術による教育」と、それを実践に移した創美等の戦後の芸術教育（運動）であった。しかも、こうした戦後の芸術教育（運動）は、芸術教育の多様性を近代的なヒューマンイズムの立場から「人間性」を表現し、讀える芸術ならば、何でも善しとみなす表現手段の豊かさにすり替えてきた。それ故、従来の「芸術」教育——「芸術による教育」——では、描画に限らず、子どもが例えば、ピアノを弾いたり、工作をしたり、手芸をしたりすれば、それだけで彼自身の知性が陶冶され、感情が解放され、情操が育まれると軽信してしまうことに繋がる。つまり、こうした教育心性とは、放縦な「自由」を謳歌する「いい加減主義」に陥る危険性があると考えられる。

それ以上に注意すべきことは、こうした「芸術による教育」の立場では、「創造主体＝芸術家＝子ども」という等式が暗黙の前提とされるため、必然的に、時間意識の基軸が「子ども＝主体」の側に設定されることになる、ということである。すなわち、表現主義の立場に立つ芸術教育論は、「芸術」教育「による」、「子ども＝主体」の内面の成長・発達を時間軸とし、それを基準にして発達段階（過程）を構想することになる。従って、それは必然的に、リアリズム、正確には遠近法的透視画法というリアリズムの極限目標に向けての発達段階・説に収斂されていく。子どもの成長・発達モデルを自明の前提とすることは、同時に、リアリズム志向の描画の発達段階説を承認してしまうことにも繋がるのである。というのも、完成されたリアリズムという表現様式（身体技法）を体得した「創造主体としての芸術家」の行き着くところが、描画の発達段階の最終到達点であり、従って、同じ「創造主体としての子ども」がこの最終目標へと至りつくための諸段階が発達段階説そのものだからである。

つまり、こうした時間意識のモデルは、創造主体としての子どもが、幾つもの行程（諸段階）を経ることによ

って芸術家に成ることを前提としているのである。こうした基準を前提とする限り、すべての子どもがより高次の発達段階に向けて描画の成長・発達を実現していくという平板な構図が描かれるしかない。つまり、この場合、ある特定の段階（完成されたリアリズムの意識と技術）を最終目標として指定し、その上でそれに向けて子どもの表現が漸次、成長・発達していくという直線的で不可逆的な時間構造を招来させてしまうと同時に、（最終目標に至るまでの）描画の各々の発達段階は、それよりも高次のそれに向けての手段になると共に、それ自体もまた、同様の仕方手段に転化してしまうことになる。困ったことに、私たち近代人は、「子ども＝主体」とする時間意識（成長・発達）のモデルに馴れ過ぎているため、これ以外の時間意識や発達段階の形態があり得ることさえ想定することができない。

これに対して、マネリスム美術教育論では、表現する子どもの主体的な時間意識（時間軸）ではなく、作品から作品が生成されていく表現する現場の発生的構造、すなわち「作品の構造」の時間意識（成長・発達）を時間軸に据えることになる。

かくして、子どもの創作は創造性や個性からではなく、彼自身がしるしづけ、形づくる「作品」の生成（発生的）構造において把握されるべきである。そして、その原初は、幼児が手や絵筆によって何かをしるしづけ、そのしるしづけられた痕跡を眼によって追い、さらに描いていく……という連関のうちに見出される。

そして、この原型は前述した原初的マネリスムに見出される。それは従来の発達画期ではなぐり描き（スクリブル）に相当する。しかし、このスクリブルという創作は、従来の児童画の理論が述べるように、ある特定の画期に特有なものではない。それは青少年のみならず、あらゆる年齢層の人間によっても繰り返行われているし、また行われる必要がある。実は、前述した絵が描けなくなるという「失画症」を治癒する手がかりも、このスクリブルの内に見出される。マネリスム美術教育論の立場から、描画の発達がこのスクリブルから始まり、絶えずそれに還帰するとすれば、視覚的リアリズムに囚われた子ども（人間）にとって必要な作業は、「スクリブルの絶えざる回復」[那賀裕子, 1988;126]ということになる。子どもの描いた絵が表面的にはたとえ複雑で精巧なものに映じようとも、そこに生命のほとばしりが何ら感じられないとすれば、リアリズム意識の過剰により生じる彼自身の「失画症」は、絵画の振幅の狭い原初的な時期でのスクリブル、すなわち「発生的マネリスム」

[同上; 110-115] への還帰によって治癒可能であると

考えられる。「古来、あらゆる美術教育（とりわけ東洋の美術意識による伝統的な美術教育）において線を引くことの意味は強調されてきたが、ドローイングの切り開いた地平において、表面の場所に生き生きと存在する線を引くことがすべての始まりである。」[那賀貞彦, 1985b; 151]「ドローイングへの注目は、美術の根源的な成り立ちについての問いを含んでいて、初めて意味がある。」[中村英樹, 1987; 23] 裏を返せば、ドローイングは、「物を“描く”」ことに力点を置くこと——筆触による「痕跡＝素描」——を通じて、「物を“描く”」こと、すなわち対象再現性に力点を置く西欧近代の美術の成り立ちを問い直しているのである [同上; 23-36]。線（素描）のマネリスムは、たとえ水墨画の線のもつ気韻生動にまで習熟することは不可能であっても、その発生的なみずみずしさを失わない限り、あらゆる人間にとってリアリズムへの偏向を幾分なりとも改善していく契機になろう。

4. 発達画期の再構成

——マネリスムとリアリズム——

以上述べてきたように、マネリスム美術教育論は、描くことの核心が「〈表面〉の特殊な位相である〈平面〉において〈図〉の成立の意味を認識すること」[那賀貞彦, 1988a;63]にあることを理論の中核に据えながら、例えばリアリズム意識によって生じる、「失画症」を、その「発生的マネリスム」の絶えざる反復によって克服していくという実践的な指針をもつと考えられる。しかし、注意すべきなのは、このことによってリアリズム（意識）と、それに基づく発達段階説がまったく否定されてしまうわけではないということである。むしろリアリズムは、マネリスムの立場に基づく新たな発達段階説を通じて再構成され、明確に位置づけられる。両者はあくまで相補的な関係にあると言える。

まず、マネリスムとは、前述したように、模倣を原理とする制作方法（手の技法）のことで、従って、「描けるものを描く」[那賀裕子, 1988;113]というように、持続・反復という同一性・連続性のうちに働く様式・パターンを意味する。これに対して、リアリズムとは、美術における明確な意識の様態であり、新たな空間意識の発見を伴う。それはまた、近代西欧文化に特有のものであり、絶対的なものではあり得ないが、その影響力は大きい。つまり、マネリスムが模倣と反復についての美術様式であるのに対して、リアリズムは空間意識の発見についての美術様式のことなのである。

このように、両者は、表現様式における2つの方法の

違いであり、絵画では必ず、この2つの描き方を必要とする。

例えば、子どもが混沌とした線描のなかから整然とした直線や円を見出し、その語彙を有効に組み合わせて頭足類をつくることや「パタンとしての『太陽』の図形から、現実の表象としての機能をもつ『人物』への展開」[同上;113]には大きな飛躍が見られるが、こうした児童画の移行局面がリアリズム意識である。こうした絵画の意味の転換を見て、一般的にはこの画期を「シンボル期」と名づけ、それ以前の表現段階、すなわち「スクリブル期」と区別する。つまり、それ以前のパタンとしての表現の展開と、それ以後のシンボリックな展開に「非連続面」を見て、ひとつの「段階」としての発達画期を想定するのである。そして、この非連続的な展開の後、さらに、幾つかの飛躍的な展開を見ることになる。

一方、マネリスムは、発達画期の節目の直後から新たな画期（段階）に至るまでに続く、変化のほとんどない表現様式として発現する。この表現様式の背景には、子どもは自分が描けるようにしか描くことができない、あるいは子どもは自分の様式に基づいて世界を表現するという「作品」の連続性が見出される。「発生的マネリスムによる子どもの絵画は、みずからの絵画に連続していくものであって、そういう絵画の連鎖がまさしく子どもの成長をあらわす個人史となるのである。」[同上;126]

こうして、児童画の発達画期には、「描けるものを描く」連続面と、「新たな空間意識を発見する」非連続面とが交互に現われることになる。前者がマネリスムという表現様式であり、後者がリアリズムという表現様式であることは言うまでもない。以上のことを表したものが図5 [cf.）同上;114] である。

1. スクリブル画期 (1.5~2.5歳)	.....連続面=最初のマネリスム
2. シンボル画期 (命名画期) (2.5~3歳)	.....非連続面=最初のリアリズム
	.....連続面=マネリスム
3. カタログ画期 (前図式画期) (3~5歳)	.....非連続面=リアリズム
	.....連続面
4. 図式=シェーマ画期 (5~9歳)	.....非連続面
	.....連続面=マネリスムの完成
5. 初期写実画期 (9~11歳)	.....非連続面
	.....連続面
6. 疑似写実画期 (11~13歳)	.....非連続面
	.....連続面
7. 写実画期 (思春期) (13~17歳)	.....非連続面
	.....連続面=リアリズムの完成へ

図5 発達画期（段階）の再構成

特に、子どもが何度も同じ技法で具象物を描き、その反復のなかで自分の様式を確立していく「4. 図式画期」において、マネリスムが最も顕著な形で発現する。ここで、「図式」とは、人物、動物、植物などの具象物が子

ども自らのパタンとして習熟し、次第に様式化したものであり、「図式=シェーマ」のマネリスムの完成を意味する。

このように、リアリズムとマネリスムとの動的バランスのもとに、絵画は十全に制作される。発生的なマネリスムによる子どもの絵は、自らの絵画に連続していくものであり、そうした絵画の連鎖が子どもの成長・発達を表す個人史となる。従って、非連続的な児童画の発達「段階」論は、リアリズム意識による新たな空間・世界の見方の発見を過大に重視し、実はその背後で連続的、持続的、反復的なマネリスム——自己特有の描画の手法またはその積み重ねに基づく美術の様式——の可能性が常時広げられていることを忘却している。

このように、マネリスムの立場に基づく、児童画の新たな発達段階（過程）では、リアリズム（意識）が新しい空間構成の発見と言うように、発達画期が非連続的に区切る節目に発現する表現様式として位置づけられると共に、マネリスムが「描かれるものを描く」というように、各々の発達画期のなかで持続的に反復される表現様式として位置づけられる。譬えると、両者の関係は、人間の歴史的な生にとって不可欠な、習慣（慣習）のように持続的なものと、それを革新していくコード破りの両輪に匹敵するものである。リアリズムという表現様式の究極形態は、遠近法的透視画法であることは周知のことであるが、それまたはその技術及び理念に至る途上で、様々な空間構成の発見が見出される。

それでは、両者の動的バランスが崩れるとどのようなのか。まず、非連続面としてのリアリズムに子どもが圧倒される場合、子どもは絵を描けなくなってしまう。あるいは、自分特有の表現様式を見出す機会を失ってしまい、描くことの自信や愉しさを逸してしまうことになる。これが前述してきた「失画症」である。

しかし反対に、連続面としてのマネリスムの過剰は、子どもにとって描画を退屈でつまらないものにしてしまう恐れがある。それは絵が描けなくなる「失画症」と対極にある、いわゆる「マンネリズム」（マンネリ）と称する現象を引き起こす。子どもにとって同一の描画様式やパタンの執拗な模倣や反復は、彼自身の感性を活性化することなく、枯渇させてしまうことになる。例えば、メディアの刺激が乏しい地域の子どもは——現在では、子どもの生活環境はより一層平均化されているとは言え——、外部からの情報に左右されることなく、自分自身の表現様式をゆっくりと時間をかけて見出すことが可能である。⁽⁴⁾それでも、そのために、そのお決まりの表現様式を自分の力で打ち破ることができず、マンネリズムに陥

り、描くことの意欲を失ってしまう危険性がある。反対に、大都会に住む子どもは多様なメディアの浸透により、自分自身の表現様式を見出す前に既成のもの（リアリズムに支配されたメディア）に拘束されてしまう傾向があると言える。

従って、子どもの表現様式が、個々の子どもの発達の場合に呼応して、ほど良く進展していくためには、発達過程からみて、非連続としてのリアリズムと、連続としてのマネエリスムとが動的平衡の状態にあることが不可欠であると考えられる。

VI. マネエリスム美術教育論の可能性

——終わりに代えて——

以上述べてきたように、マネエリスム美術教育論は、その持続的で反復的な表現様式——眼と手の絶えざる協働連関（循環）作用——を見直すことを通じて、遠近法的透視画法を至上の理念とみなすリアリズム意識を「連続性のなかの非連続性」として包摂していくと共に、絶えず「表面」に還帰し、「そこ」から、そして「その場所」において、あらゆる「作品」が生成されてくる過程とその構造（図・地と平面の成立）を「みること＝認識すること」という戦略によって超えていくことを志向する。それはまた、前述したように、職人知に典型される「技芸」（わざ）をモデルとするが故に、「模倣—反復…習熟」という社会的学習過程として定式化することができるのである。

とりわけ、マネエリスム美術教育における「発生的マネエリスム」の発見は、視覚優位の文明に生きざるを得ない私たちが、描くことの根源への還帰、すなわち（リアリズム意識によって）見失われた原初的かつ伝統的な身体技法を通じて「失画症」を癒していくトポスとなり得るものと考えられる。描くという行為は、すべての人間にとってひとつの線分から始まるが、それは個々人に応じて漸次、多様な方向へと進展していくものである。その典型として、ドゥローイングが線自身の複雑な構築へと過剰化していく、いわゆる線のマネエリスム、あるいは非リアリズムの抽象的な線分へと展開する場合のみならず、（それが）リアリズム的な線分の纏まり——例えば、線分だけによる人物表現——へと展開する場合が考えられる。従って、線のマネエリスム、あるいは「描くことの身体的習熟」[那賀貞彦, 1985b; 151] は必ずしも、過剰な抽象画へと向かうだけではなく、リアリズム教育へと展開する可能性があることは銘記されて然るべきであろう。美術の後衛を受け持つマネエリスム美術教育論

は、個性や創造性の神話を超えて、描くことの根源へと還帰していく共通のトポス——表現する場所としての〈表面〉——と、その事後的な、表現様式における多様な展開とその可能性をあらゆる人間に開示するものにほかならない。

本論を終えるにあたって、実践知の身体技法としてのマネエリスム美術教育論の主要な特徴を要約しておくことにしたい。

- (1) 表現する場所としての「表面」への還帰と、「表面」の「平面化＝構造変換」に伴う「図・地」構造の成立
- (2) 「美術＝絵画」教育の重視と、それを中心とする統合的・体系的な美術教育論の構想
- (3) 「原初的マネエリスム」の発見と、そこにおける手（触覚）と眼（視覚）の協働と循環（※現象学的な「手＝触覚」の働きの重視に加えて、眼による「見立て＝認識作用」の重視）
- (4) 作品から作品が生成されていく表現する場所の発生的構造と、それを時間軸とする描画の発達過程論の構築（※創美に典型される、戦後の芸術教育における「芸術家＝子ども＝主体」の内面の発達を時間軸とする描画の発達段階説からのパラダイム転換）
- (5) 「芸術による教育」から「美術の教育」へのパラダイム転換（※学校知の身体技法から、職人知に典型される「技芸＝実践知」の身体技法への移行）
- (6) マネエリスム（「模倣—反復…習熟」）と、リアリズム（空間意識の発見）の動的平衡（※描画発達の連続面と非連続面との交互出現と、両者を包含した新しい描画の発達画期モデルの提示）
- (7) 上記の(6)との関連で、「原初的マネエリスム」としてのスクリブル画期、マネエリスムの完成としての「図式＝シェーマ」画期、リアリズムの完成としての写実画期
- (8) 「失画症」に対する予防装置（プリベンション）としての「原初的マネエリスム＝ドゥローイング」

補章. 現象学的児童画研究の射程とその周辺

——マネエリスム美術教育論の前段階として——

1. 現象学的児童画研究の到達点

——「児童画のロゴス」の発見——

さて、本論ではマネエリスムのアプローチに基づいて美術教育の在り方について論述してきたが、実はこのアプローチに至る前段階として現象学的アプローチに基づく児童画研究が位置づけられるとともに、本文の論理構

成を行うにあたって、それが解明した知見を前提とし、活用している。ここでは、本論のなかで十分に言及することができなかったその知見について論述していくことにしたい。

さて、現象学的方法に基づきながら、児童画に関して注目に値する理論を構築した者の代表として鬼丸吉弘と安斎千鶴子が挙げられる。なかでも、鬼丸吉弘は、ローエンフェルドやW.グレッツィンゲル(Grözinger, W.)など、主要な児童画論を手がかりにしながら、独自の児童画の発達段階説を提唱している[鬼丸吉弘, 1981]。

ところで、鬼丸吉弘によると、発達画期は、「子ども自身の内からの形成契機の、主導するものをもって各期の名称とする」[同上; 15-16]が、それは「表出期」、「構成期」、「再現期」という三つに区分し得る。そして、児童画の発達過程における造形原理の推移は、図6[同上; 99]のように示される。次に、この図を参照しながら、子どもの描画発達の様態を述べていくことにしたい。

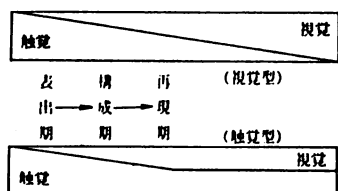


図6 児童画における造形原理の推移
(現象学に基づく発達段階説)

まず最初に、なぐり描きを特徴とする「表出期」では未だ殆ど視覚的知覚の介在がなく、幼児は絵筆が画布の上に接触していくことそれ自体、すなわち絵画的筆触(タッチ)に喜びと充実を見出す。なぐり描きという行為は、眼によって抑圧されることなく、手を最大限、解放するという意味において、手の祝祭または手の詩学と呼ぶに相応しい。つまり、手は痕跡や筆跡を通じて、大人の持つ具象化の視覚的世界を揺さぶり、画面を手によって攪乱させ、絵画を混沌に返す。この表現の場所では、触れるという体験(触覚体験)が自我を枠づける輪郭や構図に拘束されることなく、生き生きと展開される。この生成する世界からみると、触覚的現在を視覚的秩序にすり替える遠近法的透視画法または視覚的抽象化は色褪せて映じよう。なぐり描きは、眼(視覚)と手(触覚)の未分化な(融合した)活動——近視、触覚的な視(眼)——であるが故に、描かれた線または痕跡は、大人が描くような死せる視覚的記号、すなわち「従属的記号」の集まりであるところか、彼にとっては手応えのある生きら

れる実在なのである。それらは多彩な相貌をもつ。例えば、頭足類にみられる「まる」——形象としての形象——は、大人にとっては代替可能な単なる記号(従属的記号)に過ぎないが、それを描く子どもにとっては、中身の一杯詰まった実在そのもの——例えば、おまんじゅう——なのである。

ただ補足すると、こうした豊かな触覚体験は児童画にのみ感知されるのではなく、根源的に何事かを表現しようとする人々(芸術家)の創作過程のうちにも、より鮮明な形で見出される。なかでも、“触覚の職人”とも言えるべき彫刻家が内感した描画の本質は実に感銘深いものとなっている。彫刻家は、描画行為のプロセスのなかで、手(身体感覚)を通じて感じ取った素材の抵抗(ふくらみとざらざらやつるつるといった手応え等)——立体のもつ具体性——を充分「視覚に換算しながら」[佐藤忠良, 1985; 36], 絵画空間という平面的なものに生命を吹き込んでいく。あるいは、「絵画の世界における視覚体験にふくまれる触覚的認識は、眼のうちにふくまれる『見えない手=触手』による擬似触覚経験として、視るという行為の内部で『視ること』と併行して、つねに行われている。」[飯田善國, 1991; 23]

しかも、彫刻家のこうした手法は、まるで目の見えない人が「目を指に代えて」[鈴木榮助, 1986], 「手で触れてものの諸部分を知覚し、その上でそれらの全体像を脳裏に想い描くしかたに似ている。」[鬼丸吉弘, 1981; 88-89] そのまなざしは、触覚的身体性のうちに働く視覚にほかならない。「まなざしは物に触れ、物の内に住み込むというとき、暗に視覚とは触覚の亜種である」と共に、「眼による触知は接触の顕著な異文である。」[小川侃, 1979; 122]

このように、児童画の成立基盤は触覚的な感覚(身体感覚)にあるが、図6からも分かるように、発達するにつれて、その上に漸次、視覚的な知覚が介在することによってその発達過程が形成されていくものとみなされる。つまり、それは、視覚の、原初的な感覚としての触覚に対する制御が増大していくプロセスでもある。しかし、この鬼丸の児童画論で注目すべきなのは、たとえ「構成期」や「再現期」に到達した子どもであっても、依然として視覚の働きの介在が絶対的なものではなく、触覚の働きが優勢であるため、対象を自己の感じ取った、手触りや雰囲気に基づいて表現していくということである。さらに、児童画の造形原理の基底となる、この触覚的身体性を見直しは、図6に組み込まれたV.ローエンフェルドの「視覚型」と「触覚型」という2つのタイプの存在の明確化と連動して、発達画期(段階)に関する固陋な

認識の仕方を緩和させるものと言える（複線型の発達過程の想定）。

以上のことから、大人は、子どもがある特定の画期に有する、触覚的な空間構成を無視し、それを早くから大人特有の視覚型の空間構成（遠近法的透視画法）に「引き上げ」、「矯正する」ことを「（子どもの）発達」とみなす態度を改めなければならないことが帰結してくる。本田和子が指摘するように〔本田和子，1983:236〕，すべて「かたちあるもの」との出会いは、子どもたちの前に新たな世界——秩序ある世界——を招き寄せるが、それは現実との直接的な交感、全体的世界との合一という、至福の生の喪失を引き換えにしていることに無頓着であってはならないのである。

2. 子どもの手描き地図と相貌的知覚

——現象学的児童画研究の周辺——

さらに、最近では、子どもに特有なロゴスの在処を子どもの手描き地図を通して見直すという動向が見られる。それは子どもの手描き地図をオルガノンとして、子どもの空間認知の仕方と空間感情の在り方を解明しようという試みである。例えば、実際に子どもたちに家から学校までの絵地図を自由に描いてもらおうと、大人の眼から見て実にユニークな地図を描くことが分かる。

例えば、子どもの描く絵地図を見ると、自分にとって興味や関心のあるものが中心になるのに加えて、大人にとって意外なもの、例えば走っている車（＝動くもの）、丁寧に描かれた「木」という形象の集まり（＝これで「森」を示す）、同じく丁寧に描かれたお墓の形象（＝墓場を示す）、道にあった動物の糞（＝道の表面）、近くにある家や田圃の形象、自分たちの秘密の場所である路地、秘密基地、暗くて怖い場所（＝感情と空間が相互浸透した場所やもの）などが見出される。また、全体の構成も統一されておらず、造形的には観面混合となっているが、そこに描かれた一つひとつの対象は実に丁寧にしかも細部まで描かれている。山野正彦が指摘するように〔山野正彦，1989:40〕，子どもには彼とそのまわりの空間を身体的に同一視して、常に両者の間に力動的・情動的な相互浸透の運動が見られる。これがまた、子どもの表現する対象（像）に生き生きとした姿を与える源になっている。つまり、子どもにおいては、身体感覚（触覚）と視覚が未だ未分化な状態にあり、描かれる対象もまた、両者の融合態から成立している。このことから見ると、眼と景観とが相互浸透することによって、私たちは有機的なコスモスを享受し得るのではなからうか〔同上；65〕。

このように、子どもは自分にとって興味・関心のあるものを——たとえ、それが些細なものであっても——優先的に、しかも克明なタッチで描く。その描かれたものは、単に視覚的なものに留まらず、身体感覚に裏打ちされた手応えあるものである。それは子どもの諸感覚、すなわち聴覚、触覚、味覚、嗅覚などが刻印された生きられるものなのである。前の例のように、子どもが森や田圃を具体的形象によって丹念に描くのも、学校への行き帰りに通るときに体験した、漂ってくる若草のすがすがしい香りやそこに棲息する雨蛙の鳴き声などが身体に記憶されているためであるし、お墓を好んで描くのも、こわいという感情が視覚的かつ聴覚的、あるいはもっと全身的にそれと結びついていて、忘れられないためであろうと考えられる。こうした身体的な記憶は、大人になってからも、「原風景」〔岩田慶治，1985〕となって残存する。「生まれてから、七、八歳頃までの父母や家の中や遊び場や家族や友達などの環境によって無意識のうちに形成され、深層意識の中に固着する“原風景”，それは後年になればなるほど不思議なつかしきを持って思い出され、若い頃にはわからなかった繰り返されるその風景やイメージの意味が次第にわかるようになってくる。いわば魂の故郷のようなその人間の歴史の神話時代にも相当する“原風景”である。」〔奥野健男，1989：55〕この原風景とは、O.F.ボルノー（Bollnow, O.F.）やG.バachelard（Bachelard, G.）の言う、安らぎと「庇護性」（Geborgenheit）の空間である。子どもの描く絵地図には、「原風景」となり得る、身体的な記憶が織り込まれている。いずれにせよ、子どもたちの描くものは、感情と空間が未分化な状態に融合していることを示している。

特に、このように、感情と結びついた知覚、すなわち主体と客体が未分化で、主体の情動的態度を通じて対象が理解されているタイプの知覚をH.ウェルナー（Werner, H.）は、「相貌的知覚」（pysiognomic perception）〔Werner, 1940=1976〕と呼ぶ。あるいは、前述したこととかかわりで言うとそれは、視覚的な知覚と触覚的な感覚との未分化な知覚であると言える。そしてそれは、文明化された大人に典型的に見られる幾何学的（あるいは客観的）——技術的知覚様式——その典型は遠近法的透視画法——に對置される。すべてがリアリティを失い、記号化されつつある世界では、山野正彦が述べるように〔山野正彦，1989：41〕，絶えず移ろいゆく流動的な直接経験の世界を理解し得る相貌的知覚の力を見直す必要がある。しかも、相貌的な知覚によって得られた画像が、将来のために記憶のなかに数多く貯蔵されていることは、成人してから後の空間知覚に際し、恐らくイメージ豊か

な参照枠として働くことになる。景観を凝視してそのなかの活気や雰囲気を感じとる大人の成熟した相貌的な視覚の形成に、子ども時代の経験が何らかの役割を果たすのではないかと考えられる〔中村良夫, 1982／岩田慶治, 1995〕。従って、相貌的知覚に基づく地理学（現象学的地理学や景観論）とは、いわば子どもの眼を通して再構成された「新しい地理学」ではなかろうか〔Yi-Fu Tuan, 1977=1988〕。

以上のように、現象学的思惟は、視覚に対する触覚（身体感覚）の優位性を唱えるものであり、その具体的な成果は、鬼丸義弘の児童画論や発達段階論と、相貌的知覚を通じて生きられる空間を発見した手描き地図の理論に見出される。

3. 近代的な視覚の作法とその問い直し

——「モリヌークス問題」を中心として——

さらに、創作の本質を児童画を通じて発生論的に見ていくことは、描画のなかに触覚の働きによって構成される成分を生きられるものとして発見することになり、そのことは同時に、視覚優位の文明を根源的に問い直すものと考えられる。そのことは、近代的な視覚の作法にどっぷりと浸かってしまった私たち近代人にとってまったく異質な事象として立ち現われてくる。それは私たちにとって一種の異文化体験と言うことができる。

その一例として、民族誌認知心理学、または認識人類学の注目すべき知見が見出される。すなわちそれは、パプアニューギニアの住民が、指で直接触れることのできない「つめ半月」を認知することはできないというものである〔佐々木正人, 1988: 33〕。非触覚的な絵画を鑑賞する経験を持たないパプアニューギニア住民にとって、視覚的な成分だけから成る線や色を理解することができない。ところが、私たち近代人の目は、色彩や影などの「非触覚的な性質」で対象を示す、多様性に富む技法で表現された絵画に慣らされているために、かえって触覚的には「無意味な」つめ半月を認知することができる。裏を返せば、そのことは私たちが絵画のなかに仕組まれた「からだ」の成分の重要性に気づくことができないということを意味する。

さらに、先天盲の開眼手術と視知覚の形成に関する重要な知見として「モリヌークス問題」が挙げられる〔鳥居修晃, 1986／Berkeley, 1948=1990〕。すなわちそれは、先天盲の人が開眼手術を受けた後すぐに晴眼成人が見るのと同じように、見ることができるのか、という問題である。結論だけを言うと、この患者は開眼手術後す

ぐに、普通に見ることはできない、それどころか、晴眼者がモノを見るのと同じように、見るができるようになるのは、見ることの訓練を相当行った事後のことである。開眼手術後の彼は、触覚（身体感覚）との協働性をまったく欠いた視覚の状態、すなわち立体感を伴わない「純粹視覚」に置かれることを強いられるが、こうした純粹視覚が、立体感を伴う日常的な視覚へと変容していくためには、明暗の弁別や色彩の弁別と識別という基本的な走査から始まり、図領域の検出にかかわる原初的な走査による、平面図（2次元）の認知を経て、図の大小にかかわる水平方向走査や形の弁別にかかわる水平・上下方向走査などによる、立体形（3次元）や個々の事物の認知に至るまで、モノの様々なぞり方を習得していかなければならないのである〔鳥居修晃, 1986: 54-55〕。

以上、「モリヌークス問題」から帰結する結論とは、先天盲の人が開眼手術によって体験する原初的な純粹視覚には当初、距離感や立体感が欠落しており、それは触覚の働きを通じて補填され、統合されるということである。つまり、触覚による経験は、「触覚と視覚との協働」を介して、同時にまた、視覚の経験でもある。触覚の与える立体感に即して、視覚の与える観念を秩序づけることによって、原初的な距離感のない純粹視覚は、漸次、日常的な距離感（立体感）を伴う視覚へと変容していくのである。

この点に関連して、J.G.ヘルダー（Herder, J.G.）は、彫刻（彫塑）と絵画を「彫刻—立体—触覚」対「絵画—平面—視覚」と言うように、対比的に捉えた上で、彫刻の方が絵画よりもより高尚な芸術と捉えている〔Herder, 1979〕。ヘルダーから見て「彫刻は真実であり、絵画は夢である」〔ibid.: 219〕。それでは何故、ヘルダーは、彫刻の方が絵画よりも、より“高尚な”芸術と考えたのか。その根拠は、平面が立体の抽象である〔ibid.: 217-218〕とするヘルダーの見解に求められる。というのも、絵画は三次元の立体空間（＝彫刻空間）にある切り口で切断し、面（＝平面）として捉えた抽象物に過ぎないからである。言い換えると、絵画が呈示する平面とは、線が円の弧を意味するのとまったく同様に、1つ次元の上の、より複雑な構造の切り口として捉えることができる。ヘルダーの芸術論もまた、視覚の基底にあって、それを支えている触覚の重要性を強調している。

4. 「かく」ことの系統発生史と個体発生史 ——プレリテラシーの本質と動態——

ところで、系統発生的にみると、「かく」こととは、人間が道具を手にして自然に働きかけ、減算的（マイナス的）に自然を变形することである。つまり、「書く」ことの前史が「かく」ことの歴史である以上、「書く」ことの中には、石や木を「欠く」彫刻や、「欠く」時に発する音に根拠を持つ打楽器演奏や、土や木の表面を「掻く」ことによって傷跡をつける文様や、対象を「描く」絵画や、さらには、文章を「書く」文学や書にまで繋がる壮大な「かく」ことの歴史が宿されている。つまるところ、「かく」とは、自然（対象）にとっては減算的な変形となる「筆跡」をしるすことである〔石川九楊, 1992: 23-24〕。

従って、「描く」こともまた、この「かく」という手段による意識の壮大な表出史のなかで捉えていく必要がある。「かく」ことの系統発生史はともかく、それと少なくとも関係のある個体発生史において、いわゆる「書く」ことには独自の特徴と機能をもった「前史」が存在し、この前史を形づくる特別の読み書き活動が存在するのである。状況的心理学の先駆者、L. S. ヴィゴツキー (Vygotsky) は、それを「プレリテラシー」(preliteracy) [Vygotsky, 1929-30=1975] と呼ぶ。

この「プレリテラシー」にみられる子どもの描画行為の様態を示す事例として、安斎千鶴子が例示する二歳九ヵ月の女兒が挙げられる〔安斎千鶴子, 1986: 44-45〕。以下、描画を含めて、その箇所を抜粋したい（図7参照）。

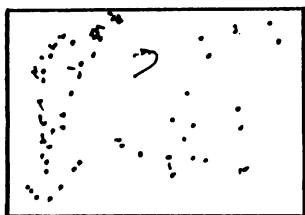


図7 プレリテラシーの典型例
(2歳9ヵ月、女兒)

十二月の末日のことでした。二歳九ヵ月の女兒はとりわけご機嫌でやってきたのです。そして、目の前に紙が置かれると、ペンをとり、勢いよく「ベッタン、ベッタン」といいながらおしつけるような点を紙一杯に満たし、その活発な身振りはついに点のかたまりを紙から溢れ出させてしまいました。この身振りを三枚の紙にくりかえ

すと、さっぱりとした顔つきで、「もう、おしまい」といい、そして「きのう、お餅つきをみた」とつぶやいたのです。

つまり、プレリテラシー期にあるこの幼児（二歳の女兒）は、次のような特徴を示している。

- (a)描くこと、語ること、身振りをするを別々の表現手段とは考えていない。つまり彼女にあっては、多様な表現系が互いに癒着している。
- (b)描画の途中で身振りや語りを通じて、劇化を行う。この女兒では身振りに相当する。
- (c)癒着的で全身的な表現活動全体を指し示すようなシンボル使用を行う（全身的な表現活動の後で、あるいはその最中に、意味〔センス〕——対話状況のなかから立ち上がる意味——が生成される）。
- (d)シンボルそのものを作る瞬間に、意味が作られるような表現系を使用するため、彼女が残した痕跡またはシンボルの意味を理解するためには、必ず彼女と共に居合わせる大人（同伴者）の存在が不可欠となる（幼児の表出行為そのものが意味をもっており、そのシンボルの意味は事後的に認められるに過ぎない）。
- (e)この幼児が作るシンボルは、その場で行われた活動全体を指示しており、そのために、“描かれた”シンボルだけを独立に取り出すことができない。

総じて、「かく」こと、すなわち「書く」ことの前史としての「描く」ことは、語りや身振りなどの表現系と癒着した全身的、全体的な表現として始まる。描くことは、多様なシンボルを全身的に、表現の現場で初めて作り上げることにその源がみられる。それは疑似的な「かきことば」と身ごなしであるが、幼児にとっては真正の活動そのものである。

さらに、ヴィゴツキーもまた、プレリテラシー期にある子どもの事例を次のように示している [ibid.:40]。

ある子どもはカーテンをしめるとどのように暗くなるかを絵のなかで示そうとして、ちょうど窓かけを下げるかのように、画面の上から下へ元気のいい線を引いた。描かれたその動きは、カーテンの紐を表しているのではなく、それはまさに、カーテンを引く動きを表しているのである。

この事例は、次のような特徴を持つ。

- (a)子どもは「真っ暗」を全身的なアクションで表現している。
- (b)「真っ暗」の意味は、「縦線を引く」という応答の最中に生成された。従って、この「縦線を引く」という応答の行為は、「センス」にほかならないと考えられる。
- (c)ただ、この子の“個性的”とも言える「真っ暗」は、

この応答に立ち会った別の人の注釈（解釈）を抜きには理解することができない。つまり「縦線を引く」という行為は、一般的には「真っ暗」を示さないが、その行為をもって、「真っ暗」を意味させること（＝ミーニングとみなすこと）も可能である。すなわち、その都度その都度、ほとんど繰り返し不可能な形で立ち現われる、子どもの“個性的”なセンスは、この事例のように、彼の傍に居合わせる大人を通じて“ごく一般的で客観的な”ミーニングへと翻訳されることもあり得る。

以上、この2つの事例を要約すると、次の図8 [Cf.] 茂呂雄二, 1991;104] のように示される。

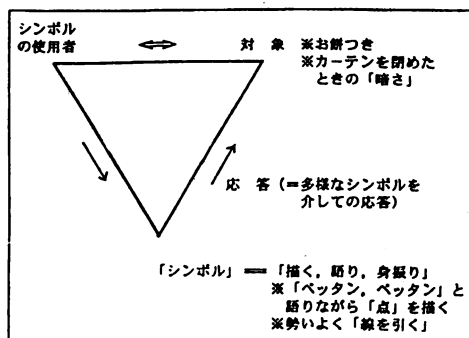


図8 描画活動（社会的構成過程）の基本的構図

注釈

(1)ところで、宇佐美自身もまた画家という立場から、失画症を克服していくプリベンションを探究するとともに、その具体的な成果を「プロフィールの反響」[1976年作]という美術作品として発表している。しかしながら、彼はプリベンションをあまりにも幾何学的・公理的なものに求め過ぎているように感じられる。つまり、彼は、彼の作品を見る者にあまりにも高度な認識を要求し過ぎており、それを解釈するだけで見る者は——まるでジョイ少年のように——、全エネルギーを消耗してしまうのではなかろうか。この場合であれば、世界との交通において絵という表現メディアが、一体いかなるものであるのかを一切、不問にしたまま、只管、絵の構造を解析することに終始してしまう。このとき、絵が本来その行為のより手前に存在する、感性の対象であることが見失われている。彼が試みたこと以外にも、より日常的な形態において多様なプリベンションズは見出されるはずである。ここで少なくとも言えることは、プリベンションズが見

えるものの解釈ではなく、見ることそのものを認識することを促す、自己言及的なシステムを解明することだという点である。

(2)図像学研究者、荒俣宏によると[荒俣宏, 1992: 38-52], 西欧絵画が明治期以降わが国に入ってきたとき、絵画の見方（絵画観）に対するわが国と西欧の根本的な違いから、わが国の画家たちは西欧絵画を誤って受容してしまったと言う。

ところで、西欧絵画の題材に頻繁に用いられるものとして、静物画や日常生活を描いた絵画がある。例えば、ある静物画には時計草（パッションフラワー）を初め、咲きほこったバラやスノーボールやチューリップが描かれている。もしわが国の画家がこうした静物画に直面したとすれば、彼はそこに繊細にかつリアルに描かれた形象を見出し、じつくりと鑑賞することであろう。ときには、この静物画を自分が描画する際の手本とするかも知れない。

しかしながら、この類いの絵画は、西欧では祭壇などに置かれているごくありきたりの日常面に過ぎないのである。しかも、この静物画のなかに描かれた花は各々、ある特定の意味を持っている。まず、アフリカの熱帯から来たと思われる時計草は、その名（＝パッションフラワー）からわかるように、「受難」を表す。というのも、その花の形がキリストが十字架にかけられたときに被らされたイバラの冠の近似しているからである。しかも、それは「情熱」という別の意味を持っている。次に、バラは周知の通り、「情熱」を、スノーボールはその花が白いことから「清純」を、チューリップは「愛」を各々示している。

総じて、この静物画は、「最初はうれしくて、喜んで、『私、恋しちゃったの』って色々な人に話しているのが、そのうちだんだん清純な恋がいいかなと思ったり、情熱的な恋がいいかなと思ったりする。そうしているうちに、それがやがて受難になり、最後には虚しい人生に終わる」[同上: 44-45] といった人生そのものを寓意していることになるのである。ここで「寓意」とは、何かにかこつけて別のことを示すことである。

もう一例を挙げると、人々が店屋で魚や果物を買っている絵画がある。この絵画で印象的なものは、人々が買物をしている市場の様子ではなく、むしろ店頭で売られている魚たちやまん丸にかつ大きく実ったオレンジのリアルな形象である。なかでも、切り刻まれ、吊し切りにされた魚が最も印象的である。

実は、この場合でも、リアルにかつ印象的に描かれた

「魚」と「果物」（オレンジ）に注目する必要がある。まず、こうした絵画に描かれた「魚」とは、通常、「イエス・キリスト」を象徴（寓意）している（「魚」は、ギリシャ語の語呂合わせで救済者の頭文字を表すとされる）。また、同じくリアルに描かれた「果物」は、「聖母マリア」を象徴（寓意）している。

なお、日本画家、高橋由一は、こうした絵画をリアリズムの模範と捉え、忠実に模倣することによって数々のリアリズム絵画を創作した。つまり彼は、リアルに描くことは自分の魂がそこに乗り移ることであり、自分の精神が洗われるということだと考えた。曇りのない目で眺めて、対象を対象そのものとして描かれることこそ、重要であり、それこそ美術だと認識したのである。彼自身のこうした絵画認識は、例えば「鮭の絵」という作品に端的に表されている。この作品は彼にして見れば、「切り刻まれた哀れな魚」を、精一杯リアルな様式によって表現したものであった。鮭を鮭として文字通りに描くことこそ、彼の理想だったのである。

しかしながら、不幸なことにも、この作品は、西欧絵画の文脈では「十字架にかけられたキリスト」、すなわち「肉をゴリゴリ切られて哀れな姿をさらしているキリスト」（処刑図）を寓意する以外のもではなかった。西欧絵画の場合、絵画のなかに登場する「魚」や「果物」は、例外なく宗教的な世界の寓意として描かれるのである。

このように、西洋文化には、絵画というよりも図像を「解読する（読む）」、すなわち深読みして、絵の奥にある叡知を自分で引っ張り出す、という伝統がある。それは一般的に「図像学」（iconology）と呼ばれる。

しかしながら、わが国では、絵画は「読む」ものではなく、専ら「見る」もの、すなわち鑑賞するものといった伝統が存在する。従って、図像（寓意図）が明治期に、西洋から入ってきたとき、それらをリアリズム・アートと見做し、模範や手本として使用してしまったのである。この文化上の「ずれ＝落差」が現在の美術指導の現場においても「リアリズム重視」という形で依然として幅を効かせていることを思うとき、決して見逃すことのできない事実であり、その打開策が求められているのである。その打開策としてひとつ考えられることとは、西欧絵画であれば何でも「高尚な」絵画とみなし、鑑賞してしまう日本人の絵画観を相対化していくことであると言える。そのためには、今後、グロテスクでいかがわしいものと軽視されがちな「図像学」教育を美術教育の一環として行ってみることが必要ではなかろうか。

(3)この点については、認知科学の立場に基づく動機づけ

理論が有力な実証的裏づけとなる。佐伯胖は、R.ド・シャーム（R.de Charms）の学説を参照しながら、次のように述べている。すなわち、子ども（人間）は「自己が外界の変化の原因となりえることを認識すれば動機づく」、あるいはやる気を出す〔佐伯胖, 1983a:168〕、と。つまり、子どもが何らかの形で世界に変容を及ぼすことができると同時に、その変容の原因が自己の行為そのものに基づくと判断し得るとき、その行為は持続し、深められていくことになる。ド・シャームはこの事態を「自己原因性」〔de Charms, 1976=1980:7〕感覚への動機づけと規定している。そして、自分自身が変化の原因として認識する場合を特に、「さし手」（origin）と呼び、反対に自分の行為の真の原因が自分自身以外にあると認識する場合を「コマ」（pawn）と呼び、2つを区別した上で、前者を子どもの学習活動にとって重要な自覚的態度であるとみなした〔同上〕。つまり、動機づけの根源には、あるいはやる気を出すためには、子どもにとってこの「さし手」認識が不可欠になる。

創作活動に即して言うと、単に手で自由自在に線をしるすだけではなくて、線をしるすことがいかなるできごとであるのか、すなわち描くという自分の行為が世界にいかなる変容をもたらすのかを（彼自身が）明確に認識すること自体が必要なのである。それは子どもにとって描こうとする自分の意欲や意思とその行為への意義づけが自覚されてくことにほかならない。佐伯の言葉を敷衍すると〔佐伯胖, 1983b:25-26〕、描こうとする子どもというのは、「世界＝表面」を常に変形可能なものとして捉え、様々な自分なりの目標を仮想的に設定し、事態を変形して、新しい可能性を探り出すことができるのである。従って、子どもからみた動機づけの根源を理解するためにも、「表面」及びその構造変換の認識というマネーリスムの観点が必要になる。

(4)鬼丸吉弘によると〔鬼丸吉弘, 1981:172〕、ある都市の郊外に在る農村部の中学一年生が描いた教室風景は、人物の大小関係が不自然であったり、床が曲っていたり、生徒たちが前にしている机がすべて透視図とは逆に、遠い方に向かって広がっていたり、壁の傾斜が歪んでいるため、教室の空間全体が歪んで見えたりするなど、一般の人々から見ると、甚だしく奇妙で稚拙な表現でしかないと言う。こうした表現はこの子ばかりでなく、同じクラスの仲間の20%余りに見られる。これに対して、同じ画題を都市部の学校で行なうと、この種の描き方はせいぜいクラスの5%位に留まると言うのである。

この事実から見ても、現在においてさえも、都市部の

子どもと郊外の子どものとは、描画の表現形式が随分異なることが分かる。都市部の子どものように、遠近法的透視画法に忠実に描画を行なうか、郊外の子どものように、コンポジション（経営位置）を犠牲にしても——全体を統一する固定した視点を放棄して——、個々の人物や事物に焦点を合わせて、自分の視点を次々と移動させながら、繋ぎあわせて描画を行なうかは、あくまでも表現行為に伴う価値選択の仕方の違いに過ぎないのである。つまり、郊外の子どものは、自分が描けるように描くというマネリスムを価値選択して描いているのである。たとえその描画が結果的に稚拙に見えようとも、彼は彼固有の発達画期におけるマネリスムのなかで表現行為を行なっていると考えられる。従って、その描画は旧来の発達段階説という尺度から見て、“劣っている”と判定してしまうことは誤りであると言わざるを得ない。

文献

- 安斎千鶴子 1986 『子どもの絵はなぜ面白いのか』講談社。
- 荒俣 宏 1992 『図像学入門』マドラ出版。
- Berkeley, G. 1948 The Works of Geoge Berkeley Bishop of Cloyne, Vol. 1, Luce, A. A. & Jessop, T. E. (eds.) (下條信輔他訳, 鳥居修晃解説『視覚新論』勁草書房, 1990年。)
- Bettelheim, B. 1967 The Empty Fortress. (黒丸・岡田他訳『自閉症 うつろな砦 2』みすず書房, 1975年。)
- de Charms, R. 1976 Enhancing Motivation; Change in the Classroom. (佐伯胖訳『やる気を育てる教室——内発的動機づけ理論の実践——』金子書房, 1980年。)
- Dewey, J. 1976 The School and Society, Jo Ann Boydston (Ed.) John Dewey The Middle Works Volume 1, Southern Illinois Univ. Pr. (毛利陽太郎訳『学校と社会』明治図書, 1985年。)
- Fellmann, F. 1982 Phänomenologie und Expressionismus. (木田元訳『現象学と表現主義』岩波書店。)
- Focillon, H. 1955 Vie des Formse. (杉本秀太郎訳『形の生命』岩波書店, 1969年。)
- 福島 真人 1995 「序文—身体を社会的に構築する」, 福島真人編『身体の構築学——社会的学習過程としての身体技法——』ひつじ書房, 1—66頁。
- Grözing, W. 1961 Kinder kritzeln Zeichnen Malen. (鬼丸吉弘訳『なぐり描きの発達過程』黎明書房, 1970年。)
- Herder, J. G. 1979 Plastik. (登張正実訳『彫塑』『世界の名著 続 7「ヘルダー、ゲーテ」』中央公論社。)
- 本田 和子 1983 『子どもの領野から』人文書院。
- 飯田 善國 1981 『震える空間』小沢書店。
- 1991 『彫刻家——創造への出発——』岩波書店。
- 生田久美子 1987 『「わざ」から知る』認知科学選書, 東京大学出版会。
- 石川 九楊 1992 『筆蝕の構造——書くことの現象学——』筑摩書房。
- 木原 武一 1994 『天才の勉強術』新潮社。
- Luquet, G. H. 1977 Le dessin enfantin. (須賀哲夫他訳『子どもの絵』, 金子書房, 1979年。)
- Löwenfeld, V. 1947 Creative and Mental Growth. (竹内・堀内・武井訳『美術における人間形成』黎明書房, 1963年。)
- Mauss, M. 1968 Sociologie et Anthropologie. (有地亨他訳『社会学と人類学 II』弘文堂, 1976年。)
- 三浦 雅士 1994 『身体の零度——何が近代を成立させたか——』講談社。
- 森田 良行 1989 『日本語をみがく小辞典〈形容詞・副詞篇〉』, 講談社。
- 茂呂 雄二 1988 『なぜ人は書くのか』認知科学選書, 東京大学出版会。
- 1991 「認識の社会的構成」, 日本児童研究所編『児童心理学の進歩 1991年度』金子書房, 102—122頁。
- 武智 鉄二 1969 『伝統の断絶』風濤社。
- 富岡多恵子 1988 『伝統芸術とは何なのか——批評と創造のための対話——』學藝書林。
- 那賀 貞彦 1985a 「美術の多様性」, 石川毅編『美術教育の現象』玉川大学出版部, 131—161頁。
- 1985b 「創作」, 川上実編『美術教育の方法』玉川大学出版部, 124—155頁。
- 1988a 「美術教育を考える」, 那賀貞彦編『美術科教育論』東信堂, 45—71頁。
- 1988b 「美術科教育」, 那賀貞彦編, 前掲書, 72—103頁。

- 那賀裕子・那賀貞彦 1981 「過剰なるマネリスム絵画の現在」, 美術手帖, 1981-1, 61-71頁。
- 那賀 裕子 1988 「表現の発生的な構造」, 那賀貞彦編, 前掲書, 104-128頁。
- 中井 久夫 1985 『中井久夫著作集 2 巻 治療』, 岩崎学術出版社。
- 中井 孝章 1989 『生活世界の教育理論のために——実践知の探究——』 フレーベル館。
- 1990 「カリキュラムにおける発達観の再検討——マネリスム美術教育論の可能性——」, 関東教育学会, 第17号, 27-34頁。
- 中村 英樹 1987 『表現のあとから自己はつくれる』, 美術出版社。
- 中村 良夫 1982 『風景学入門』 中央公論社。
- 西村 陽平 1995 『手で見えるかたち』 白水社。
- 野村 雅一 1983 『しぐさの世界——身体表現の民族学——』 日本放送出版協会。
- 小川 侃 1979 「く見ること」とく触れること」理想, 553号, 110-127頁。
- 奥野 健男 1989 『増補 文学における原風景——原っぱ・洞窟の幻想——』 集英社。
- 鬼丸 吉弘 1981 『児童画のロゴス——身体性と視覚——』 勁草書房。
- Read, H. 1943 Education through Art. (植村・水沢訳『芸術による教育』 美術出版社, 1953年。
- 佐伯 胖 1983a 「知識と学習」, 斎賀他編『学習と環境』, 小学館, 157-227頁。
- 1983b 「「わかる」ということの意味——学ぶ意欲の発見——」 岩波書店。
- 佐々木正人 1987 『からだ：認識の原点』 認知科学選書15, 東京大学出版会。
- 1990 「姿勢が変わるとき」, 佐伯胖, 佐々木正人編『アクティブ・マインド——人間は動きのなかで考える——』 東京大学出版会87-109頁。
- 佐藤 忠良 1985 『子どもたちが危ない——彫刻家の教育論——』 岩波書店。
- 瀬木 慎一 1971 『第三の芸術』 読売新聞社。
- 1993 『様式の喪失』 芸術新聞社。
- 下谷 和幸 1977 『マネリスム芸術の世界』 講談社。
- 鈴木 榮助 1986 『眼を指に代えて——母と教師のための盲教育方法論——』 岩崎学術出版社。
- 寺本 潔 1988 『子ども世界の地図』 黎明書房。
- 鳥居 修晃 1986 「先天盲の開眼手術と視知覚の形成」別冊サイエンス, 80, 日経サイエンス社, pp.45-55。
- Vygotsky, L.S. 1929-30 柴田義松他訳『子どもの知的発達と教授』 明治図書, 1975年。
- Werner, H. 1940 Comparative Psychology of Mental Development. (鯨岡峻・浜田寿美男訳『発達心理学入門』 ミネルヴァ書房, 1976年。)
- 宇佐美圭司 1980 『絵画論——描くことの復権——』, 筑摩書房。
- 1988 『線の肖像——現代美術の地平から——』 小沢書店。
- 1994 『20世紀美術』 岩波書店。
- 山野 正彦 1985 「子どもの空間知覚——スリランカと日本の調査事例から——」, 岩田慶治編『子ども文化の原像——文化人類学の視点から——』 日本放送出版協会, 37-63頁。
- 1989 「相貌的思考に向かって——眼と景観の相互浸透——」, iichico, 第11号。
- Yi-Fu Tuan 1977 Space and Place. (山本浩訳『空間の経験——身体から都市へ——』 筑摩書房, 1988年。)

Summary

The usage of body at traditional forms in each society was termed "bodily technique" (techniques du corps) by Mauss, M. It indicates the usage of body in daily life such as how to walk and sleep and so on, namely entire performance. In short bodily technique is unconscious, tacit, bodily knowing formed by process of social learning.

Educationally, to grasp bodily technique as social unconsciousness distributed in daily conduct, and its formation process is related to elucidate the meaning of "education" and "learning" in the widest meaning. Especially, on the article we investigate drawing activity consisted of "seeing" and "drawing" and its educational method or its learning method, namely method of art education from viewpoint of bodily technique. Our sense perception (visual form) has been restricted by modern bodily technique (visual rule), that is to say, visual form called perspective drawing (visual realism) unconsciously. And then bodily technique acquired on children by this way is amplified

and reinforced by bodily technique of knowledge transmitted at school called the creation-oriented or originality-oriented art education. As a result of the synergistic effect of the two bodily techniques of the same shape, children are led into “autism concerning drawing”, namely, the symptoms of losing interest and concern in drawing, then making it unnecessary for them to draw a picture.

Accordingly we contrast bodily technique of knowledge transmitted at school that amplifies and reinforces modern bodily technique, namely the creation-oriented art education with alternative bodily technique. This bodily technique is called Mannerism Art Education. It is traditional (premodern) bodily technique (bodily technique of practical knowledge/personal knowledge) that is based on performance model such as knowing of craftsman. Its bodily technique consists of social learning process called “Imitation—Repetition…Proficiency (Skill)”. Mannerism Art Education as bodily technique of practical knowledge not merely criticizes the usual art education, but constructs a new, integral art education by putting forward the various principles (especially, the principle concerning transformation education through art into education of art [= picture] is a matter of great importance to us).

From this paper mentioned above, we intend to contrast bodily technique of knowledge transmitted at school with bodily technique of personal knowledge concerning art education (education of “seeing” and “drawing”) and investigate to carry out a paradigm change from the former to the latter, basing on Mannerism approach—as well as phenomenological approach to juvenile drawing—.

Still the contents are as follows.

- I. Preface—What is bodily technique?—
- II. Bodily technique of drawing—Nature of “autism concerning drawing”—
- III. Bodily technique of knowledge transmitted at school
—Bottleneck of the myth of “Creation” and Expressionism—
- IV. Bodily technique of personal knowledge
—“Imitation—Repetition…Proficiency (=Skill)”—
- V. Development of Mannerism Art Education
 1. Structural transformation “Surface” into “Plane”, and generative logic
—The starting point of a project of an integral art education—
 2. Correlative function and circulation between hand (the sense of touch) and eyesight (the sense of sight)—
—To the radical Mannerism—
 3. Transformation of structure of time in art education
—Into structure of time of the space which child represent—
 4. Reconstruction of developmental stage concerning juvenile drawing
—Mannerism and realism—
- VI. Possibility of Mannerism Art Education—As a substitute for conclusion—
Supplementary Chapter. Within range of and around a study of juvenile drawing from standpoint of phenomenology
—As the stage before Mannerism Art Education—
 1. Attainment of a study of juvenile drawing from standpoint of phenomenology
—Discovery of “logos of juvenile drawing”—
 2. Children’s hand-drawing map and physiognomic perception
—Around a study of juvenile drawing from standpoint of phenomenology—
 3. Rule of the modern sense of sight and putting a question to it
—As the focus on a matter of “Molyneux”—
 4. Phylogenesis and ontogenesis of “Kaku” (scratching, drawing, writing and so on)—Nature and dynamics of preliteracy—